



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Departamento de Educación y Psicología Social
Área de Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad,
Educación e Intervención Social

**“LA COEDUCACIÓN ORIENTADA A UNA CONSTRUCCIÓN
PERSONAL Y SOCIAL MÁS IGUALITARIA
DEL ALUMNADO DE P.C.P.I.”**

TESIS DOCTORAL

Silvia Piedad Pozuelo Cabezón

Dra. M^a del Carmen Monreal Gimeno

Sevilla, 2017

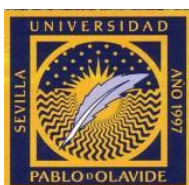


UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA SOCIAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DESARROLLO Y CIUDADANÍA:
DERECHOS HUMANOS, IGUALDAD, EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL

**“LA COEDUCACIÓN ORIENTADA A UNA CONSTRUCCIÓN
PERSONAL Y SOCIAL MÁS IGUALITARIA
DEL ALUMNADO DE P.C.P.I”**

Sevilla, 2017



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Departamento de Educación y Psicología Social
Área de Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad,
Educación e Intervención Social

“LA COEDUCACIÓN ORIENTADA A UNA CONSTRUCCIÓN PERSONAL Y SOCIAL MÁS IGUALITARIA DEL ALUMNADO DE P.C.P.I”

Tesis Doctoral que analiza la incorporación de alumnas al programa de cualificación profesional inicial en “Ayudante de Albañilería” o “Ayudante de Construcción”. En la comunidad autónoma andaluza. Desde una perspectiva coeducativa y profesional.

DOCTORANDA:

Silvia Piedad Pozuelo Cabezón

DIRIGIDA POR:

Dra. María del Carmen Monreal Gimeno

Sevilla, 2017

AGRADECIMIENTO:

A la Universidad Pablo de Olavide por educarme y ayudarme en ser mejor persona.

A María del Carmen Monreal por ser además de de mi Directora de Tesis la persona que más me ha animado en todo momento e impulsado a terminar el estudio dando siempre su optimismo y disponibilidad absoluta.

A mi madre por ser una mujer con tanta fuerza digna de admirar y en la cual toda la familia se apoya. Gracias por ser el pilar de toda la familia.

A mi Padre por ser una persona tan honesta y justa a la cual siempre he de tener como referencia por inculcarme los valores del esfuerzo y de trabajo.

A mi hermano por ayudarme tanto en esta tesis como en mi desarrollo profesional, abriéndome las puertas de la ARTETERAPIA, de gran ayuda en mí día a día y en mi trabajo con el alumnado.

A mis amigos y amigas, por escucharme y animarme en todo momento incondicionalmente.

Y a mis alumnos y alumnas que en definitiva son ellos los que me han facilitado mi trabajo, con la simple ilusión de que su opinión salga en un libro.

Silvia Piedad Pozuelo Cabezón

DEDICATORIA.

“No se nace mujer, llega una a serlo”.

Simone de Beauvoir.

**A mi padre, mi madre y hermano, por su amor
incondicional.**

INTRODUCCIÓN.....	9
MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I. LA IGUALDAD COMO TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	13
1. La educación como cambio social más igualitario	13
2. Igualdad como lucha de cambio	15
2.1. Orígenes de la igualdad.....	15
2.2. Socialización de género.	25
2.3. Agentes de socialización.	37
2.3.1. Agentes de socialización	37
2.3.2. La importancia de la educación.	38
 CAPÍTULO II. COEDUCACIÓN HERRAMIENTA PARA EL CAMBIO	 41
1. El porqué de este estudio	41
2. Concepto de coeducación.	44
3. Educación para el Desarrollo.	47
3.1. Origen de la Educación para el Desarrollo.....	48
3.2. Origen de las teorías del desarrollo	49
3.3. Desarrollo Humano.	51
3.4. Coeducación dentro de la Educación para el Desarrollo.....	56
 CAPÍTULO III. PROGRAMAS EDUCATIVOS DE INTERVENCIÓN IGUALITARIA.....	 59
1. ¿Por qué son necesarios los programas educativos?	59
2. Educación para una Ciudadanía Global.	62
3. Cambio metodológico en la enseñanza. “Aprender haciendo”	65
4. Plan de Igualdad.	70
 CAPÍTULO IV. PROGRAMAS EDUCATIVOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EL	
PCPI.	80
1. Origen de la Inteligencia Emocional.	80
2. Educación Emocional o Inteligencia Emocional en la Escuela.....	82
3. La necesidad de trabajar las emociones.....	86
4. Talleres creativos. Aprender Emociones.	89
5. El Papel de la escuela.....	94
6. Estructura de la actuación.	97
7. Taller “LOS DESEOS”.	98

CAPÍTULO V. OFERTA EDUCATIVA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA FAMILIA DE EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL EN ANDALUCÍA.....	101
1. Ciclo Superior de Formación Profesional. “Edificación y Obra Civil”. CSFP.	101
2. Programa de Cualificación Profesional Inicial. PCPI	102

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	111
1. Objetivos	111
1.1. Objetivos para la investigación en el CSFP.	111
1.2. Objetivos para la investigación en los PCPI.	112
2. Hipotesis	113

CAPÍTULO VII. MÉTODO.....	114
1. Principio de nuestra investigación.....	114
2. Métodos de la investigación.....	116
3. Procedimiento.	117
4. Muestra.	120
4.1. Ciclo Superior de Formación Profesional. “Edificación y Obra Civil”. CSFP.....	120
4.2. Programa de Cualificación Profesional Inicial. PCPI	121
5. Datos estadísticos de interés.....	123
5.1. Matriculación.	123
5.1.1. Escolarización por edades no obligatoria.	123
5.1.2. Escolarización por edades obligatoria.	125
5.2. Abandono educativo temprano.	126
5.3. Escolarización post-obligatoria.....	127
5.4. Matriculación por enseñanzas y sexo.	128
5.5. Centros educativos.	131
5.6. Matriculación en Ciclos Formativos de Grado Superior.....	132
5.7. Matriculación en Programas de Cualificación Profesional Inicial.	138
5.8. Matriculación de PCPI de la familia de Edificación y obra Civil por centros.	139
5.9. La mujer en el profesorado.	143
6. Instrumentos.	145
6.1. Instrumentos para la valoración de datos cuantitativos de alumnado CSFP. ...	146
6.2. Instrumentos para la valoración del profesorado CSFP.	147
6.3. Instrumentos para la valoración del alumnado de PCPI.....	147
6.4. Valoración externa. Encuestas al profesorado de curso “coepaz” del CEP.....	149

CAPÍTULO VIII. RESULTADOS.	151
1. Análisis de los resultados.	151
1.1. Sobre la matriculación.	151
1.2. Evaluación Cuantitativa del alumnado CSFP.	152
1.3. Evaluación cuantitativa de alumnado PCPI.	154
2. Análisis de los cuestionarios.	160
Cuestionarios de alumnado CSFP.	160
Cuestionario al profesorado de CSFP.	164
3. Análisis cualitativo de las “entrevistas” al alumnado PCPI.	166
Debate y lluvia de ideas inicial.	166
Entrevistas al finalizar el curso escolar de 1º de PCPI	169
Observación en el aula.	170
5. Análisis de los seminarios y foros.	181
CONCLUSIONES	183
1. Conclusiones	183
2. Limitaciones del estudio y repercusiones futuras	190
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
BIBLIOGRAFÍA	191
WEBGRAFÍA	203
ACRONIMO	204
NOTAS	206
OTROS ÍNDICES	210
Índice de Figuras	210
Índice de Fotos	210
Índice de Gráficos	210
Índice de Tablas	211

Es la educación el motor de cambio de la sociedad en la que vivimos y la escuela la entidad transformadora, por lo que escuela y educación se convierten en las bases de cualquier transformación social, de hecho debemos procurar en todo momento que sea una educación de calidad e igualitaria. Actualmente, para valorar la calidad de la educación se han realizado numerosos estudios, pero todos ellos desde un punto de vista estadístico, la calidad del sistema educativo se evalúa en índices de alumnado aprobado y que titulan. En definitiva, estos valores estadísticos solo desvelan resultados académicos, tanto de chicos como de chicas que continúan sus estudios y cuáles son las enseñanzas que prefieren. Estos estudios no nos indican ningún valor de cambio social ni personal del alumnado, además no nos confirman si es verdad que esta educación que reciben les ayuda en su día a día y en su desarrollo personal. Una educación para su desarrollo (EPD), un “Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado través de conocimientos, actitudes y valores, a proponer una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible”¹ (Ortega, 2007, p.19).

Además, si queremos analizar la calidad educativa y transformadora de la Formación Profesional y más concretamente en los Programas de Cualificación Profesional Inicial, los datos que proporciona el ministerio son demasiado generalizados y no nos aportan información sobre el valor transformador de la educación. En definitiva, solo indica el número de alumnado matriculado y alumnado que obtiene titulación.

¹ Estrategia de Educación para el desarrollo de la Cooperación española (Ortega 2007). Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2007. <http://www.aecid.es>

Respecto a la información que podemos extraer de los estudios estadísticos existentes sobre los PCPIs es muy ambigua, en primer lugar por la problemática que acarrea el propio programa a nivel normativo y en segundo lugar por los problemas personales de los propios participantes. De estas dos premisas surge nuestro estudio, inicialmente para informar del por qué el alumnado elige este tipo de enseñanzas y la incorporación de alumnas a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, sobre todo en la Familia Profesional de Edificación y Obra civil, además de sus motivaciones y resultados de su elección.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial en general son muy demandados por el alumnado, por lo que su acceso ha de ser consensuado por el equipo Docente, además de cumplir requisitos normativos, como edad, fracaso escolar, etc... Esto proporciona al grupo de clase una gran diversidad, dotando al programa de PCPI de posibilidades para trabajar en valores plurales y tolerantes para nuestra sociedad. Nuestro estudio concretamente se va a centrar en los PCPI de Andalucía, de la familia de Edificación y Obra Civil, en toda su existencia de 2008 a 2014.

La coeducación orientada a una construcción personal y social igualitaria del alumnado debe formar parte de la escuela y es por ello por lo que se ponen en funcionamiento en los centros educativos diferentes programas y actividades que fomenten una sociedad más igualitaria. En nuestro estudio analizaremos y evaluaremos si esos programas tienen los resultados esperados en el alumnado de PCPI, de “Técnicos Auxiliares en Acabados y Pintura”, y en qué medida gracias a esos programas construimos una sociedad de mejores personas.

En esta investigación se utilizaron diferentes métodos que nos indican, por un lado, el porcentaje de matriculación de alumnas en el programa de PCPI de “Auxiliar de Acabados y Pintura” y por otro lado, establecer el por qué de esta incorporación. Se observó que la metodología es significativa para el estudio y además definitiva, ya que el Programa como tal ha finalizado. Ahora existe otro programa parecido la “Formación Profesional Básica”, que sigue acogiendo alumnado con alto abandono escolar, alumnado disruptivo, con familias desestructuradas, etc.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA IGUALDAD COMO TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La sociedad, de la cual formamos parte, considera la incorporación de la mujer en el mundo laboral y el reconocimiento de sus derechos un acontecimiento primordial, aun así, hoy día es objeto de polémica, y podemos afirmar que las relaciones sociales o laborales entre hombres y mujeres no son equitativas. Ante esa realidad, es importante que los Centros Educativos reflexionen sobre ello y se adquiera una formación en valores de igualdad como una medida de cambio de esta realidad y una ayuda en la mejora de las relaciones sociales.

1. La educación como cambio social más igualitario

El argumento o desarrollo de nuestro trabajo se basa en demostrar que la educación o en su caso la coeducación está orientada a una construcción personal y social más igualitaria. Pretendemos analizar cómo los diferentes programas ayudan a definir los estilos de vida, y comprobar, si es cierto, que esta manera de educar ayuda al alumnado a elegir con libertad el camino que guiará su vida y su futuro. En definitiva, contamos con docentes concienciados/as en una educación equitativa, además de contar con medios y recursos. Al mismo tiempo observamos, día tras día, que la sociedad continúa manteniendo roles estereotipados y que la mortalidad por violencia de género comienza en edades más tempranas y no disminuye en cantidad. ¿Algo no hacemos bien, o no sabemos transmitirlo bien?

Una nueva violencia machista y acoso nace entre nuestro alumnado con ayuda de las tecnologías de la comunicación, es la violencia machista a través de la telefonía móvil, la que nos preocupa hoy día y mucho, ya que esta manera de acoso es muy silencioso y de rápida extensión. El WhatsApp se está convirtiendo en un instrumento de violencia machista, en su inicio de carácter psicológico, para convertirse en violencia física. El sexismo y estereotipos sesgados continúan existiendo entre los adolescentes y ello se refleja en sus relaciones. Los chicos controlan y son dominantes a través de los móviles, estereotipo que perfila al hombre, mientras que las chicas permanecen sumisas.

Situaciones que ellas llegan a justificar por amor, sin percatarse de la existencia de una posesión y privación de su intimidad. Las adolescentes no perciben esas relaciones abusivas de control, hasta el punto de determinar con quién se habla y con quién no.

Lo peor de todo es que ellos y ellas, tanto dominador como dominada, no detectan esta situación como abusiva. Nos planteamos que algo estamos haciendo mal, ya que a pesar de todos los medios y buenas voluntades de las personas no se consiguen erradicar estas diferencias, al contrario, aparecen nuevos modelos de maltrato y mayor número de mujeres maltratadas.

Es fundamental, y queda reflejado en todo nuestro análisis, la necesidad de una educación equitativa en los centros docentes y que formemos a personas con valores igualitarios de respeto, valores democráticos, al mismo tiempo que se hace necesaria una formación del profesorado en estos nuevos modelos de acoso.

No olvidemos que, es el alumnado en primera persona quien de manera activa construye sus conocimientos, personalidad y valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado puede tener distintos roles, pero el más utilizado entre los docentes es el de considerar al profesor/a un facilitador/a y orientador/a en la adquisición de estos valores y aprendizajes.

En los Programas de Cualificación Profesional Inicial se da importancia al “aprender haciendo”, con un carácter participativo donde el alumnado juega un papel primordial y donde al mismo tiempo se divierte. El profesorado con esta manera de trabajar deja de ser una persona autoritaria que impone el conocimiento, sino al contrario, una figura participativa que facilita el aprendizaje, los programas cuentan en consecuencia con una participación activa del alumnado. La sociedad ha cambiado y los mecanismos de educación han de cambiar adaptándose a esta nueva sociedad, de tal manera que no solo formemos a grandes profesionales sino que además sean grandes personas y grandes ciudadanos.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial, programa en el cual se basa nuestra investigación, han sido creados para intentar dar sentido a este nuevo perfil de alumnado desmotivado, absentista y que ha abandonado el sistema educativo a temprana edad. Surge como una nueva oportunidad de socialización y de desarrollo social, para el alumnado que muestra conductas disruptivas, sin valores y muy perdidos en su vida.

Ellos mismos con su compromiso a la hora de formar parte de estos programas intentan dar un cambio a su realidad y futuro profesional.

Es en este momento donde la labor docente es fundamental y es donde se debe aprovechar este interés profesional para inculcar otros valores como ciudadanía, equidad y democracia.

2. Igualdad como lucha de cambio

Los avances sociales conseguidos, en igualdad de Género y otras desigualdades, han sido siempre resultado de un proceso de lucha y orientados al crecimiento de las personas. Por lo que el papel de la mujer se hace esencial para que en este cambio social ellas estén incluidas. La igualdad es una lucha de reconstrucción de la Historia iniciado por muchas mujeres y en el cual nos tenemos que incluir muchas de nosotras para conseguir ese cambio real tan deseado en la sociedad actual. Han sido las luchas de muchas mujeres las que nos han permitido hoy día disfrutar de derechos que antes nos fueron negados.

2.1. Orígenes de la igualdad.

Para hablar de los orígenes de la igualdad, nos tenemos que remontar a los hechos históricos, y a la lucha para eliminar las desigualdades establecidas entre hombres y mujeres, donde no tenían cabida las mujeres, “igualdad para todos los hombres”, igualdad no real. Las desigualdades entre hombres y mujeres contaban con una amplia cultura y tradición de estereotipos y roles, de los cuales, conservamos algunos de ellos, hasta nuestros días.

El reparto de características psicológicas y roles, entre los hombres y mujeres, no ha sido equitativo, las mujeres son consideradas inferiores a los hombres desde tiempos remotos, creencias apoyadas por las diversas religiones y culturas. La cultura que predomina actualmente, heredada, nos da una visión del mundo en el que los hombres están más representados que las mujeres. Una cultura que presenta como algo normal y natural esta desigualdad, y la ausencia de mujeres, o a lo sumo la aparición de las mujeres como papel secundario. Es por ello que nos parece natural que la cultura es algo

de hombres, en los museos vemos obras protagonizadas por el hombre y la mujer aparece de forma secundaria como algo bello. Lo mismo que cuando se hace un debate político o de economía donde solo aparecen hombres. El papel secundario de las mujeres aparece como algo natural en la cultura. Desgraciadamente las nuevas generaciones creen que esta desigualdad está superada y que eso es algo del pasado, pero en realidad la historia se repite. Seguimos con la lógica del patriarcado, las obras firmadas por mujeres tienen menos valor que las realizadas por hombres. Las obras de mujeres son consideradas de carácter popular y para las mujeres mientras que las obras realizadas por hombres son de carácter universal y además nos representan a todos y todas. “Entrevista a Laura Freixas, 2015, Women 360° Congress. Salud, Bienestar y Empresa”.

Por lo que el ámbito de la cultura es fundamental para trabajar y fomentar la igualdad entre hombres y mujeres. La cultura presenta la desigualdad como algo natural y nos educa en ello. Historias, como las de Caín y las malas relaciones existentes entre familiares, o como Telemaco en la Odisea que se dirige así a su madre: “Conque marcha a tu habitación y cuídate de tu trabajo, el telar y la rueca, y ordena a las esclavas que se ocupen del suyo. La palabra debe ser cosa de hombres, de todos, y sobre todo de mí, de quien es el poder en este palacio.» De este modo nos han venido posicionando en ese segundo lugar. De estas lecturas y desde su prisma, concluimos que culturalmente la mujer ha venido ocupando un papel secundario y ello nos ha configurado este lugar como natural, hasta el punto de ser hasta justificable. La mujer en la cultura esta condenada a ocupar un papel secundario, inutilizándonos y cerrándonos a cualquier resolución de problemas. La religión es otro agente que posiciona a la mujer en un lugar secundario y como prueba ello existen escritos como el último libro publicado en España por el arzobispado de Granada “Cásate y sé sumisa” que el diario católico “L’Osservatore Romano” lo calificó como un divertido manual de evangelización.

Hemos crecido escuchando frases como: “Hay que ofrecer la otra mejilla ante una agresión”, y ante esto quiero entender que se da una mala interpretación a la Biblia, ésta no pretende que se omita o calle un maltrato, éste hay que denunciarlo. Realmente preocupante es que esta respuesta, de poner la otra mejilla, es utilizada por los agresores y las víctimas para no actuar ante el problema.

Si hacemos un breve recorrido por la historia, podemos observar que desde la antigüedad se viene luchando por la igualdad, si bien comienza principalmente por la lucha de clases o políticas, luego se irá avanzando en otros aspectos más sociales. En la cultura griega, cuna de civilizaciones y de la democracia, se lucha por una igualdad, que tiene como objetivo la dignidad humana. Tendríamos que tener en cuenta que, en esa democracia o ciudadanía que ellos consideraban justa, no era tan real, no todas las personas tenían el derecho de ciudadanía. Existían rangos sociales que los diferenciaban, por lo que no era lo mismo ser un hombre libre, un esclavo o una mujer.

La Ilíada y la Odisea nos informan de la estructura social de la Grecia más antigua, de la mentalidad de su nobleza, de sus actividades, de sus valores, sus creencias. Estos poemas fueron utilizados en la educación de niños y niñas helénicos, dando una imagen del mundo en el que vivían, y siendo el aprendizaje una de las técnicas sociales, estudiaban para convertirse en buenos ciudadanos.

Pero será en el poema “Los trabajos y los días”, de Hesíodo, donde puede detectarse un esfuerzo deliberado encaminado a dilucidar cuestiones sociales. Es un poema con un alto contenido crítico. Hesíodo es un conservador “sui generis”, que en latín significa “de su propio sexo o especie”, a quien molesta tanto la estulticia de los ricos como la vulgaridad de las multitudes ignorantes de las ciudades². (Giner Sanjuna, 2008, p.p. 25-32).

Roma hereda esta idea de la democracia y continuó con esas diferencias sociales en base a los rangos que ocupaban patricios y plebeyos. En una democracia donde todos pretendían ser iguales y adquirir rangos sociales, políticos y económicos iguales pero aún no había cabida para las mujeres, que no poseían el *ius suffragii* ni del *ius honorum*³. (Tagles Martínez, 1993, p.p. 345-353) (*Derecho de sufragio ni derecho de honor*). De todos modos y con cierta timidez algunas mujeres empezaban a cuestionarse el orden de las cosas y opinar, destacando alguna figura femenina como es el caso de Hortensia, “primera oradora romana”.

² Giner Sanjulian, S. Historia del Pensamiento Social. 2008. Editorial Ariel S.A: ISBN: 9788434434837, págs. 25-32.

³ Tagles Martínez.H. Revista chilena de derecho, ISSN 0716-0747, Vol. 20, N° 2-3, 1993 , págs. 345-352.

Entre los historiadores modernos, la mayoría de la información referente a este tema la hemos encontrado en publicaciones que abarcan el estudio de la mujer romana en un periodo cronológico más amplio (la República y el Alto Imperio, generalmente) aunque también hemos encontrado estudios monográficos sobre Hortensia (Aurora López López, "Hortensia, primera oradora romana"), Livia (por ejemplo la obra de Anthony Barret, Livia: First Lady of Imperial Rome) o Fulvia (como por ejemplo Charles L. Babcock, "The Early Career of Fulvia")⁴ (Rosado, 2009, p.8)

"¿Por qué hemos de pagar tributos nosotras que no tenemos participación en magistraturas, honores, generalatos, ni, en absoluto, en el gobierno de la cosa pública, por las cuales razones os enzarzáis en luchas personales que abocan en calamidades tan grandes?" (Apiano, B. Civ. IV, 33)

En la Edad Media, siglos IX y X, surgen en Europa diversos movimientos revolucionarios en defensa de la igualdad de los hombres, surge una nueva organización social, el feudalismo. La sociedad se divide en tres estamentos desiguales: la iglesia, los nobles y los siervos. Aunque debemos destacar que estas desigualdades no solo se dieron en Europa.

Esta nueva clase social, no será más que otra clase que impondrá su poder en los más débiles, entre ellos las mujeres. Hablemos del «*ius primae noctis*», "derecho de primera noche" o como es más conocido "*derecho de pernada*". Es el derecho que tenía todo señor feudal para mantener relaciones sexuales con las doncellas de su feudo antes de casarse con otro miembro de su feudo.

"Se tiene por primer indicio del célebre "Derecho de Pernada" una canción satírica de principios del siglo XIII, de origen normanda, que evoca en verso francés la pésima condición del "villano", es decir, del campesino dependiente de un noble señor feudal⁵." (El Mito del derecho de pernada, 2013, art. Un mito. El derecho de pernada)

⁴ Rosado Martín, M.C. (2009). Las mujeres de la Nobilitas Romana. Programa Oficial de Postgrado. Universidad de Salamanca.

⁵ Mito del Derecho de Pernada. <http://retratosdelahistoria.lacoctelera.net/post/2008/07/07/un-mito-derecho-pernada> (16/08/2011)

Este derecho pudo existir como tal o no, pero desgraciadamente desde entonces tiene su reflejo en nuestros días. Por ello queremos destacar parte del artículo escrito por Mario Vargas Llosa, Premio Nobel de Literatura 2010 en el País.

*“...El derecho de pernada es antiquísimo y los señores feudales de la Edad Media europea lo legaron a los gamonales y patronos sudamericanos, cuyos estupros y violaciones a las campesinas han sido documentados hasta la saciedad por la novela indigenista. Pero se equivocan quienes piensan que estos atropellos sexuales de los fuertes y poderosos caballeros contra las mujeres pobres y desvalidas han quedado confinados en el mundo del subdesarrollo. La truculenta odisea que vive Dominique Strauss-Kahn parecería demostrar que incluso en la civilizada Francia hay señores que, desafiando los tiempos que vivimos, se empeñan en perpetuar aquella siniestra tradición...”*⁶. (El derecho de pernada, 2011, art. Tribuna: la cuarta página. El país)

El feudalismo desaparecerá tras la implantación de las monarquías absolutas del siglo XV manteniéndose las diferencias sociales hasta la revolución francesa. No obstante, ya en el siglo XII venía paralelamente formándose una clase social que adquirirá más y más fuerza social hasta la era contemporánea, esa nueva clase social, es la burguesía. Los burgueses adquieren un empoderamiento económico y comienza su lucha por sentirse incluidos en la política, en pro de los derechos civiles. De esta época de transición es la **Carta Magna** (1215), favorable a los nobles y burgueses ingleses.

En el siglo XV, Renacimiento, se experimenta una vuelta al mundo clásico, por lo que el hombre se posiciona en un papel principal, es medida de todas las cosas. Los derechos giran alrededor de la persona individual independiente de la colectividad. Una concepción unilateral y combativa: los derechos enfrentados al poder, desarrollados a través de una lucha entre el Estado y el individuo, o entre éste y la Iglesia.

⁶ Tribuna Mario Vargas Llosa. Premio Nobel de Literatura, 2010. Derecho de Pernada. PIEDRA DE TOQUE. DSK me parece repelente. Ese señor superinteligente, ultrapoderoso y millonario estaba acostumbrado a permitirse ciertos excesos. 'Tirarse a una sirvienta', por las buenas o por las malas, es un acto vil. El País.com

http://www.elpais.com/articulo/opinion/Derecho/pernada/elpepiopi/20110717elpepiopi_11/Tes
(15/08/2011)

En el Renacimiento se ensalza la figura de la Virgen María y pareciera por ello que la mujer iba a adquirir otro papel más participativo durante este periodo por su profesión principal continuaba siendo la de ser madre y criar a los hijos. Teresa Sánchez (2013) lo denominara en su obra, *La mujer sin identidad*, “la estampa de la miseria femenina...patéticamente cierta”.

Aún así podemos nombrar algunas mujeres célebres en el mundo artístico y cultural de la época como pueden ser: Sofonisba Anguissola o Plautilla Neli como pintoras o Santa Teresa de Jesús como escritora. No obstante, el papel de éstas continuaba siendo reducido, destacando sólo como mujeres excepcionales.

En el siglo XV ya existía una economía desigual, que era muy parecida al concepto que podamos tener hoy día. En definitiva, unas desigualdades basadas en la economía, que manifestaba desigualdades de hombres. A lo largo de la historia se han ido forjando las desigualdades y no será hasta la revolución francesa que se luche por la igualdad y libertad de todos los hombres.

En el S. XVI, durante el Antiguo Régimen, existía una economía de subsistencia, se consumía lo que se cultivaba manteniendo un equilibrio con el medio ambiente. Pero en realidad existía una economía desigual, el señor feudal era el propietario del territorio del cual se hacía un reparto de ganancias de las tierras, de las cuales 2/3 eran para él y 1/3 se consideraban tierras comunales.

Con respecto a la mujer, en la época, su voluntad quedaba supeditada a la de su marido, teniendo prohibido comprar o vender el patrimonio sin su permiso. Las únicas mujeres que destacarían en el ámbito económico serían viudas. Lo único que se le permite es testar y realizar donaciones de caridad. Todo ello aparece recogido en documentos como los archivos notariales o leyes como las de Toro (1506)⁷. (Iberio, Gil, Carrasco, Pérez. 1994)

⁷ V.V.A.A. Las mujeres en el antiguo régimen: imagen y realidad: (S: XVI-XVIII). 1994. ICARIA Editorial. S.A.

La imagen de la mujer en el Antiguo Régimen queda perfectamente definido por Fray Luis. Fray Luis de León (1583) *“La mujer una condición secundaria y subordinada en la que no encaja bien los alardes intelectuales”*

“Y como las desobligó, la naturaleza, de los negocios y contradicciones de fuera, así las libero de lo que se consigue a la contratación, que son las muchas pláticas y palabras. Porque el habla nace del entender y las palabras no son sino como imágenes o señales de lo que el ánimo concibe en sí mismo. Por donde, así como, la mujer buena y honesta no al hizo para el estudio de las ciencias ni para los negocios de dificultades, sino para un oficio simple y doméstico, así las limitó el entender, y por consiguiente, las tesó las palabras y las razones”.

“no hay joya ni posesión tan preciosa ni envidiada como la buena mujer”.⁸,
Fray Luis de León (2011).

Durante el siglo XVII, John Locke (1632-1704), padre del liberalismo moderno, propuso que la soberanía emanaba del pueblo, que el Estado debía proteger los derechos de los ciudadanos. Tuvo una gran influencia en la redacción de las grandes declaraciones de derechos de los hombres de finales del siglo XVIII.

Se proclama en París la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, desencadenando la Revolución francesa. La Revolución francesa, sirvió a las mujeres para que éstas, se agruparan y lucharan por la igualdad aunque no la consiguieron, destacamos a Olimpia de Gouges, que escribió en 1791 los *“Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”* que la llevaron al patíbulo en 1793. Napoleón Bonaparte dictó el Código Civil en el que se les quitaba a las mujeres cualquier derecho adquirido con anterioridad a las mujeres. El contenido de este Código se extendió por Europa y Estados Unidos.

“Hay que recordar, sin embargo, que la decepción de las mujeres era grande ya en tiempos de la Constituyente, lo que motivó que Olympe de Gouges redactara su Declaration des droits de la femme et de la citoyenne. En nuestro estudio sobre

⁸ Fray Luis de León. La perfecta casada. Libro virtual. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-perfecta-casada--1/html/> (25/06/2011)

*vocabulario francés a través de discursos parlamentarios, de publicaciones periódicas, y de panfletos de aquella época nos ha sido fácil descubrir un no disimulado antifeminismo, a pesar del papel extraordinariamente importante de algunos grupos de mujeres en momentos decisivos para el proceso revolucionario. Por ejemplo en las jornadas de los días 5 y 6 de octubre de 1789 en las que, respondieron a la llamada a la insurrección lanzada por l'Ami du peuple, varios centenares de mujeres emprendieron desde París la marcha sobre Versalles con tal éxito que durante la noche, contagiados por el entusiasmo de las mujeres, se les unieron los hombres de La Fayette y la guardia nacional parisina. En honor a estas mujeres se levantó en París un arco de triunfo ...*⁹ (Cantera, 1789, p. 223).

No era más, que luchas por derechos sociales, lucha histórica por una mejoría social y algo que incumbía solo a hombres. Los movimientos obreros emprenden la defensa de los derechos humanos desde una perspectiva colectiva. La incorporación de la mujer al trabajo de la industria no llegará hasta la Primera Guerra Mundial. Los hombres eran requeridos para la guerra y la mujer ocupó su puesto en fábricas. En el siglo XX las mujeres comienzan a utilizar roles, actitudes y conductas asociadas a los hombres, fueran éstos buenos o malos y a partir de ahora van a fumar, conducir, usar pantalones...

Las mujeres han ocupado diferentes papeles y han participado en los diferentes movimientos, este hecho hace difícil determinar los orígenes del feminismo o movimientos para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres. Algunos autores consideran como fundadoras del feminismo a Guillermina de Bohemia, otros a las predicadoras, brujas, a las mujeres que lucharon por el trabajo digno en la Segunda Guerra Mundial,... Incluso cuando las feministas se refieren a las olas del feminismo también hay diferencias en cuanto a los orígenes de las reivindicaciones de la autonomía de la mujer, unas establecen que comienza en la Revolución francesa cuando se inicia la lucha por la ciudadanía y otras piensan que comienza con el sufragismo, cuando se consigue el voto femenino.

⁹Cantera Ortiz de Urbina. UCM. La mujer en la revolución francesa de 1789. Pág. 223. <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/11399368/articulos/THel9494110221A.PDF>

Según Amelia Valcácer¹⁰ (2010), catedrática de Filosofía Moral y Política en la UNED, podemos hablar de tres grandes olas feministas. La primera ola, el feminismo ilustrado, reivindica la ciudadanía de la mujer. Centrándose el debate en la igualdad de la inteligencia y la reivindicación de la educación. La segunda ola, el feminismo liberal sufragista, que sentó las bases del sufragio y al mismo tiempo la mujer fue logrando acceso a la educación primaria y secundaria y muy levemente en niveles universitarios. La tercera ola, el feminismo contemporáneo, desde los años 60 a la actualidad y reivindica los cambios de valores, lucha contra los estereotipos sexuales en los medios de comunicación, la publicidad, el cine, etc, eliminación del patriarcado, las estructuras sociales que marcan desigualdades y abordan temas como la salud femenina, la violencia a la mujer, etc. (p.p. 19-54)

*Giovanna Mérola, postula el feminismo como movimiento social y no como ideología, un movimiento de rebelión "contra un orden no natural, por tanto, modificable". También afirma que el feminismo debe ser una ciencia con concepción materialista. Como hecho político concreto, afirma, "la conciencia de opresión de las mujeres está surgiendo después del movimiento social real". Ni la lucha de clases debe subordinarse al feminismo ni el feminismo a la lucha de clases. Como movimiento social debe ser autónomo.*¹¹ (Mérola, 1985, p.p. 112-117)

En los 70 se plantean nuevos debates sobre la mujer, en definitiva nuevos debates sociales. Según Ana de Miguel:

*"fueron años de intensa agitación política. Las contradicciones de un sistema que tiene su legitimación en la universalidad de sus principios pero que en realidad es sexista, racista, clasista e imperialista, motivaron la formación de la llamada Nueva Izquierda y diversos movimientos sociales radicales como el movimiento antirracista, el estudiantil, el pacifista y, claro está, el feminista. La característica distintiva de todos ellos fue su marcado carácter contracultural: no estaban interesados en la política reformista de los grandes partidos, sino en forjar nuevas formas de vida (...) y, cómo no, al hombre nuevo"*¹². (De Miguel, 2011, art. "Los Feminismos")

¹⁰ Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI. Amelia Valcárcel y Rosalía Romero (eds.), col. Hypatia, Instituto Andaluz de la mujer, Sevilla, 2000, pags.19-54.

¹¹ Mérola Giovanna. (1985).Feminismo: un movimiento social. Revista Nueva Sociedad, nº 78, Julio-Agosto 1985. Págs. 112-117.

¹² Mujeres en red. De Miguel, Ana: "Los Feminismos", <http://www.nodo50.org/mujeresred/historia.htm> (25/06/2011)

Actualmente es digno de mención la infinidad de asociaciones y grupos o colectivos que luchan por la igualdad entre personas. Como por ejemplo, **AHIGE**, asociación de hombres por la igualdad de género, creada en los 70 en países nórdicos y que en España nace en Málaga en el 2001, por nombrar alguna de las existentes en la provincia donde se centra nuestro estudio. Otro ejemplo es **ACIJ**, Asociación Civil por la Igualdad y Justicia, fundada en 2002, donde además de luchar por la igualdad incorpora en su defensa términos como justicia.

La Consejería para la Igualdad y Bienestar Social respalda a las asociaciones u organizaciones de mujeres reconociendo su labor y esfuerzo, es por ello que se ha incrementado el número de asociaciones de 152 a finales de los ochenta hasta aproximadamente 2.000 asociaciones y 43 federaciones en Andalucía.

«Es necesario un acelerón hacia la igualdad efectiva», dice la directora del IMEX (Instituto de la Mujer de Extremadura), María José Pulido. «Llevamos 20 años aplicando políticas en este sentido y es cierto que se han conseguido importantes avances, pero honestamente hay que reconocer que la igualdad de oportunidades no es todavía una realidad»¹³. (Pulido. 2011. art. Una larga carrera hacia la igualdad).

En la actualidad debemos ver en estos movimientos de lucha por la igualdad movimientos por un cambio social. No olvidemos que nuestro estudio tiene su fundamentación en la coeducación como cambio social y constructivo y debemos eliminar de nuestra mente, ese desarrollo relacionado exclusivamente con lo económico.

En 1980 las instituciones para el desarrollo internacional argumentaban que tanto las mujeres como los hombres habrían de beneficiarse del desarrollo. Pero en realidad se veía al hombre como productor y a las mujeres como meras consumidoras. Quedando esta desigualdad reflejada en el Informe de las Naciones Unidas, sobre la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de 1995, donde en su anexo I declara. “Reconocemos que la situación de la mujer ha avanzado en algunos aspectos importantes en el último decenio, aunque los progresos no han sido homogéneos, persisten las desigualdades entre mujeres y hombres y sigue habiendo obstáculos importantes, que entrañan graves consecuencias para el bienestar de todos los pueblos”.

¹³ Pulido, María José. Una larga carrera hacia la igualdad. Periódico Digital, HOY.es.<http://www.hoy.es/v/20110410/regional/larga-carrera-hacia-igualdad-20110410.html> (10/04/2011).

2.2. Socialización de género.

*“El orden de las cosas no es un orden natural contra el que nada puede hacerse, sino que es una construcción mental, una visión del mundo con la que el hombre satisface su sed de dominio. Una visión que las propias mujeres, sus víctimas, han asumido, aceptando inconscientemente su inferioridad”.*¹⁴. (Bourdieu, 2007, p. 24)

No es la primera vez que abordará Pierre Bourdieu el tema de la división sexual, puesto que ha presentado numerosos textos y artículos con la misma temática. Además no será el único barón sociólogo, que trate el tema de la división sexual, como por ejemplo, Giddens o Lipovetsky. Lo que nos da una primera impresión de la importancia del tema en el mundo contemporáneo. Las desigualdades de género, son abordadas por un gran sector de hombres y mujeres que pretenden romper esas diferencias.

Bourdieu con su libro *“La dominación Masculina”*, pretende adentrarnos en el estudio que ha realizado, dentro de una cultura concreta, la Cabilia. Estudia las estructuras mitológicas de la cultura bereber argelina de la Cabilia. El tema es tratado desde un punto de vista histórico, un punto de vista etnográfico. El estudio profundiza en lo que es más que una simple diferencia sexual o natural. Las diferencias sexuales o naturales son evidentes y claramente identificables, donde surgen las dudas y ambigüedades es cuando se da un sentido social. Al hablar de distinción de género no debemos posicionarnos en las diferencias físicas entre hombres y mujeres, no podemos perder de vista su carácter sociológico.

Configurar nuestra identidad es un proceso de aprendizaje complejo en el cual intervienen diversos factores y diversos actores. La identidad que forjamos, dependerá en un primer lugar de la disposición de cada persona a forjar su propia identidad, seguida de los agentes de socialización, creencias y valores que nos conducen a adoptar una identidad sexual masculina o femenina.

¹⁴ PIERRE BOURDIEU.: La dominación masculina. Ed. Anagrama. Barcelona, 2007. Pág. 24.

Anteriormente el único factor diferenciador era el sexo, causa incluso de diferencias sociales, actualmente se reconoce que la configuración de la identidad es forjada no solo por factores genéticos, sino por agentes de socialización, creencias, valores, factores culturales, factores psicológicos y estrategias de poder. En el sexo existen las diferencias anatómicas y fisiológicas, mientras que en género las diferencias pertenecen a lo simbólico, a lo sociológico, creencias, cultura,....

Todo el discurso de la clasificación dual de la sociedad se ejerce bajo el principio de una sociedad androcéntrica. Sin la aceptación de este principio no sería posible la dominación. El hombre es centro de todo y la mujer adopta su papel sumiso, garantizando que la mujer ocupe ese segundo lugar en la sociedad. "... alto/bajo, arriba/abajo, delante/detrás, seco/húmedo, blando/duro,..., que para algunos corresponde a los movimientos del cuerpo". ¹⁵ (Bourdieu, 2007, p.20). Parece ser que cuando hablamos de género automáticamente lo relacionamos con la anatomía de nuestros cuerpos.

Bourdieu reconoce en el orden simbólico de la diferenciación sexual los orígenes de la dominación masculina, marcada en lo biológico. "...el movimiento hacia arriba está asociado a lo masculino, por la erección, o la posición superior en el acto sexual...". Ello instruye a la violencia simbólica, violencia no ejercida mediante fuerza física, sino por imposición de sujeto dominante a sujeto dominado, que encuentra su afirmación en el comportamiento de las propias mujeres.

La socialización de género va más allá, es un proceso de aprendizaje por el cual se transmiten, a través de los agentes de socialización, creencias, valores y comportamientos que favorecen las desigualdades de género. La socialización de género, es el proceso de aprendizaje que utiliza las diferencias biológicas que existen entre los sexos para crear desigualdades de género. Mediante dicho proceso aprendemos cuáles son nuestros espacios, nuestros roles, nuestras expectativas. La consecuencia negativa es que esta cadena nunca termina y el mensaje es transmitido a través de los agentes de socialización de generación en generación.

¹⁵ PIERRE BOURDIEU.: La dominación masculina. Op. Cit. Pág. 20.

Dentro de un centro escolar, existe profesorado sensibilizado y formado en las temáticas de género y profesorado aún por formar, por lo que es primordial aclarar cuáles son los conceptos básicos a tener en cuenta.

Según le francés Alphonse Bertillon (s.f): **”Solo se ve lo que se mira, y solo se mira lo que se tiene en la mente”.**

Buda (s.f): **“Todo lo que somos es consecuencia de lo que pensamos; está fundado en nuestro pensamiento y está hecho de nuestro pensamiento”**

Tenemos que tomar conciencia del cómo estamos educando, de manera, que no seamos agentes de socialización sin formación alguna y en consecuencia, saber qué es lo que tenemos que ir cambiando para llegar a crear centros coeducativos tal y como soñamos y en consecuencia podamos educar de forma coeducativa, cambiando pensamientos equívocos que nos llevan a ser lo que somos. Entre estas ideas tenemos que cambiar el pensamiento patriarcal existente en nuestra cultura.

Patriarcado: según la RAE. Real Academia Española.

- 1. m.** Dignidad de patriarca.
- 2. m.** Territorio de la jurisdicción de un patriarca.
- 3. m.** Tiempo que dura la dignidad de un patriarca.
- 4. m.** Gobierno o autoridad del patriarca.
- 5. m. Social.** Organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aun lejanos de un mismo linaje.
- 6. m. Socio.** Período de tiempo en que predomina este sistema.

Una definición más acertada sería: Sistema de pensamientos que regula las formas de distribución del poder de los hombres sobre las mujeres. El patriarcado hoy día sigue vigente y se puede ver claramente en los medios de comunicación, en la prensa diaria o en los anuncios. Podemos analizar cómo se manifiesta, de forma sutil en los medios de comunicación, cómo se muestra de manera disfrazada o maquillada, pero se encuentra más presente que nunca.

Androcentrismo. Toma al hombre como única medida. La ciencia en general ha tomado como único modelo el hombre de modo que la medicina ha utilizado el cuerpo de los hombres para sus investigaciones, no diferenciando las enfermedades entre hombres y mujeres.

Sexismo, conjunto de prácticas discriminatorias de las mujeres por ser mujeres y dando origen en su mayor extremo a la misoginia. Son las prácticas y actitudes que suscitan un trato diferenciado de las personas en razón de su sexo biológico, se asumen características y comportamientos que se espera por ser hombre o mujer. Estos comportamientos esperados vienen vinculados a las creencias culturales, que sitúan a la mujer, a causa de su naturaleza, en un escalafón inferior o de desigualdad frente al hombre por naturaleza. Por ejemplo, nuestra sociedad asume que, las mujeres tienen menos capacidad en la toma de decisiones, que las mujeres conducen peor que los hombres, que las mujeres están menos capacitadas para ser líderes tanto empresariales como profesionales, etc. Pero no podemos obviar que los hombres también sufren sexismo cuando se les atribuye que no saben limpiar, cocinar, criar a los hijos, etc.

En los estudios realizados por Francisca Expósito, Miguel C. Moya y Peter Glick (1998) podemos extraer, que toda evaluación (en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual) que se haga de una persona atendiendo a la categoría sexual biológica a la que pertenece puede ser etiquetada como “sexista”, tanto si es negativa como positiva y tanto si se refiere al hombre como a la mujer. Podemos indicar que la concepción del sexismo de una manera tradicional sería la antipatía hacia las mujeres, actitud negativa hacia la mujer, la hostilidad hacia las mujeres y que olvida los sentimientos positivos que existen hacia ellas.

Glick y Fiske (1996) no comparten esta definición tradicional de sexismo ya que olvida la relación de coexistencia entre los sentimientos positivos hacia la mujer y la antipatía hacia ella. Es por ello que reformula un nuevo concepto de sexismo con dimensión relacional, el sexismo ambivalente, basado en la interdependencia de las relaciones y formado por dos componentes claramente diferenciados: el sexismo hostil y el sexismo benevolente. El sexismo hostil sería el tradicional, una actitud negativa hacia las mujeres, considerándolas débiles, menos competitivas y sexualmente peligrosas y manipuladoras. Este sexismo está condenado a ser erradicado ya que socialmente no

está bien visto hacer públicas estas actitudes. El sexismo benévolo es definido por un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, paternalistas, protector, intimidad sexual, en definitiva un sexismo más sutil.

El sexismo, benévolo u hostil, tiene sus raíces en las condiciones biológicas y sociales. Por un lado, los hombres poseen el control estructural de las instituciones económicas, legales y políticas pero, por otro lado, la reproducción sexual también proporciona a las mujeres poder, en cuanto que ellos tienen que depender de ellas para tener y criar a sus descendientes y, sobre todo para la satisfacción de sus necesidades sexuales¹⁶ (Expósito y Moya, 1998, p.p. 159-169).

En la adolescencia es donde prioritariamente se construye la identidad propia y diferenciada y es por ello que juega un papel fundamental su educación. Según la Catedrática de Psicología de la Educación, de la Universidad Complutense, María José Díaz Aguado. “La prevalencia del sexismo ambivalente y su relación con la violencia de pareja entre los chicos y chicas adolescentes es un factor a tener en cuenta para delimitar y conceptualizar el tipo de relaciones que establecen y las características de las mismas. Aunque la mayoría de las chicas y los chicos adolescentes parecen rechazar las creencias y estereotipos sexistas, así como las que justifican la violencia contra la mujer, es casi imposible deshacerse del aprendizaje socio-cultural donde los roles sociales más tradicionales son aprendidos desde la infancia¹⁷ (Díaz-Aguado, 2003).

Existe una desigualdad asimilada y transmitida de manera benévola u hostil. Esta asimilación es bidireccional, es decir, las propias chicas en ocasiones asumen y naturalizan el sexismo (sobre todo el benévolo), sintiéndose incluso halagadas con las concepciones estereotipadas y paternalistas que se relacionan con el cuidado y la protección de la mujer por parte del hombre por el mero hecho de serlo.

¹⁶ Expósito, F.; Moya, M. C.; Glick, P., Sexismo ambivalente: medición y correlatos. Revista de Psicología Social, 13 (2), págs 159-169, 1998.

¹⁷ Díaz aguado. M.J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Piramide.

Aun así no podemos caer en el error de unificar los términos sexismo y machismo ya que ambos están diferenciados, el sexismo tanto individual como colectivo discrimina en función de la biología, mientras que el machismo es la superioridad del hombre sobre la mujer. Esto supone en cualquier caso una discriminación hacia la mujer casi siempre con un valor negativo relacionado claramente con la existencia de estereotipos y actitudes negativas hacia ellas. **El feminismo**, en consecuencia, es el rechazo de la opresión que han sufrido las mujeres a lo largo del tiempo y promueve una lucha para conseguir la igualdad de oportunidades.

La superación del sexismo vendrá dado por la superación de la asimetría social entre los sexos, es decir, la igualdad objetivada en el ámbito público que supone superar las barreras que frenan el avance de la mujer. No podemos obviar que es la educación el motor del cambio y es en la propia educación donde encontramos los frenos, aun continúan algunos libros de textos con pinceladas sexistas. Y no olvidemos las frases célebres, refranes, creencias,... prejuicios y estereotipos que se reflejan día a día en nuestras aulas involuntariamente.

Frases célebres, dichas por personas relevantes e influyentes, que son leídas por muchas personas contribuyen a esa formación discriminatoria, comentarios misóginos que hoy en día se siguen escuchando de manera clara o de forma maquillada.

En consecuencia, en una educación igualitaria, debemos tomar conciencia y tener claro los mecanismos, herramientas y factores de socialización para erradicar las desigualdades. El alumnado ve normal esas diferencias sociales, los chicos asimilan el mensaje de que tienen que ser los duros y las chicas deben ser débiles.

Lo primero que tenemos que diferenciar en la socialización de género es la terminología sexo y género. La teoría sexo-género nos dice, que al nacer de un determinado sexo, se determina en nosotros una manera de comportarnos.

Entendemos por sexo, la diferencia biológica entre hembras y machos, esta diferencia se da en todas las culturas. El género, en contraposición, son características construidas socialmente a partir del sexo biológico, por consiguiente, estas características son aprendidas e interiorizadas a lo largo de toda la vida. Ésta variará en cada cultura y es cambiante en el tiempo, en ellas están muy definidos los roles y estereotipos.

*Foucault en La Historia de la Sexualidad, primer volumen de La Voluntad de Saber, sostiene que la sexualidad, no es un impulso natural de los cuerpos sino que “el sexo, por el contrario, es el elemento más especulativo, más ideal y también más interior en un dispositivo de sexualidad que el poder organiza en su apoderamiento de los cuerpos, su materialidad, sus fuerzas y sus placeres”*¹⁸. (Foucault, 1992, p. 188)

Las características que se consideraban naturales en una cultura, no tenían por qué serlo en otras culturas ajenas a ésta, constatando por ello, que son aprendidas y heredadas, no naturales. Tenemos pues que distinguir entre lo natural y lo aprendido y donde se establecen los límites que en ocasiones resulta complicado porque las diferencias de género son transculturales.

El sexo, por tanto, no determina los comportamientos, actitudes y valores de las personas. La ciencia, a pesar de los grandes avances que ha proporcionado a la humanidad en resolución de enfermedades, en cuestiones de género ha sido perjudicial, marcando diferencias, y además indicando que han sido comprobadas científicamente, por lo que deconstruir actualmente tales afirmaciones se presentan como difícil tarea.

¹⁸ Foucault, M., *Historia de la Sexualidad. La Voluntad de Saber*. Siglo Veintiuno, Madrid, 1992, p. 188.

Queremos destacar el término utilizado por la feminista Teresa de Lauretis, “la tecnología del género” a partir de la tesis foucaultiana de “Tecnologías del sexo”. Según Foucault (1992), no se debe entender la sexualidad como un asunto privado, íntimo y natural sino que es totalmente construida por la cultura hegemónica, es el resultado de una “tecnología del sexo”¹⁹, definida como: “nuevas técnicas para maximizar la vida” desarrollada y desplegada por la burguesía a partir del siglo XVIII con el propósito de asegurar su supervivencia de clase y el mantenimiento en el poder.

Teresa Lauretis (2000), en “*La tecnología del género*”²⁰, entiende el género, de la misma forma que la sexualidad, no es una manifestación natural y espontánea del sexo o la expresión de unas características intrínsecas y específicas de los cuerpos sexuados en masculino o femenino, sino que los cuerpos son algo parecido a una superficie en la que va esculpiendo, no sin ciertas resistencias por parte de los sujetos, los modelos y representaciones de masculinidad y feminidad difundidos por las formas culturales hegemónicas de cada sociedad según las épocas.

Según la autora dentro de estas nuevas técnicas incluiremos para la ejecución de este cambio social, entre muchos agentes, a la escuela.

Si tuviésemos que indicar cuándo comienza la socialización de género, podemos decir, sin lugar a dudas, que el primer momento se localiza cuando el bebé se está formando en el vientre materno. Casi siempre cuando saludamos a una mujer embarazada, la primera pregunta que lanzamos es: ¿niño o niña?. Esa pregunta lleva consigo una cantidad de creencias sobre roles y detalles concretos importantes, el color de la habitación, los regalos, los vestidos, espacios, el trato,...Así mismo proyectamos sobre ellos un sinfín de deseos o aspiraciones, ajenos al propio bebé.

El sistema sexo-género y proceso de socialización van marcando las pautas a seguir en las personas a través de roles o estereotipos. El propio sistema marca el papel que tienen que ocupar chicos y chicas a partir de estos roles creando en definitiva estereotipos totalmente aprendidos.

¹⁹ Foucault, M., *Historia de la Sexualidad. La Voluntad de Saber*. Siglo Veintiuno, Madrid, 1992 Op. Cit., p. 149.

²⁰ Lauretis, T. *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y Horas, Madrid 2000, p.43.

¿Qué son los estereotipos de género?

Los estereotipos son las características o cualidades que han de tener los miembros de un grupo y en consecuencia los roles que han de cumplir. Por lo que los estereotipos indican una visión generalizadora de todos los miembros de un grupo, abstraemos las cualidades más significativas, como por ejemplo que los/as jóvenes son irresponsables, las mujeres son cuidadosas, los chicos desordenados, etc...construyendo esquemas simplificados de las características de sus miembros.

Los estereotipos de género se refieren a la construcción social y cultural de hombres y mujeres, en razón de sus diferentes funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales. Más ampliamente, pueden pensarse como las “convenciones que sostienen la práctica social del género”. “Estereotipo de género” es un término general que se refiere a “un grupo estructurado de creencias sobre los atributos personales de mujeres y hombres”.

“Cada sociedad construye un conjunto de conocimientos esquemáticos acerca de la realidad y de los grupos o categorías que la componen. Desde tiempos inmemoriales, hombres y mujeres se han considerado como grupos diferentes y opuestos. Por tanto, existen un conjunto de conocimientos que, bajo la forma de esquema cognitivo, nos indican cómo son o cómo deben ser los hombres y las mujeres, sencillamente por el hecho de adscribirse a una categoría de personalidad (masculina o femenina). (Monreal, 2010).

Dichas creencias pueden implicar una variedad de componentes incluyendo características de la personalidad, comportamientos y roles, características físicas y apariencia u ocupaciones y presunciones sobre la orientación sexual. Los componentes de los estereotipos de género evolucionan y varían de acuerdo con los diferentes contextos. La estereotipación de género *per sé* no es necesariamente problemática, sino cuando opera para ignorar las características, habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales, de forma tal que se le niegan a las personas sus derechos y libertades fundamentales y se crean jerarquías de género.²¹ (Cook y Cusack, 2009, p.43)

²¹ Rebecca J. Cook y Simone Cusack. Estereotipos de Género. Traducción al español por: Andrea Parra. *Transnational Legal Perspectives*, University of Pennsylvania Press, 2009, p. 43.

Dra. Rebecca Cook, académica de la Universidad de Toronto, distingue tres categorías en los estereotipos de género. La primera, basada en las diferencias biológicas existentes entre hombres y mujeres, los hombres son más fuertes que las mujeres. La segunda categoría se refiere a los estereotipos sobre el comportamiento sexual de hombres y mujeres: “la mujer es propiedad del hombre” o “la sexualidad de las mujeres está necesariamente vinculada con la procreación, el matrimonio, las relaciones amorosas y la creación de una familia”. La tercera categoría corresponde a aquellos que prescriben los roles sociales de cada uno de los sexos. El más común y extendido es el que considera que “el hombre debe ser el proveedor y la mujer debe ser la encargada del cuidado de los hijos y del hogar“, independientemente de cuál sea la voluntad de la pareja.

Entendemos en este estudio que al hablar de estereotipos sexistas éstos son discriminatorios y violentan los derechos de las mujeres u hombres, pueden negar un derecho o beneficio; imponer una carga o vulnerar la dignidad de la persona o la margine.

Para finalizar lo expuesto anteriormente concluimos que, los roles de género son tareas, funciones y conductas que tradicionalmente se vienen atribuyendo a cada sexo como algo que le es propio. Mujeres y hombres van aprendiendo e interiorizando estos roles o conductas a través de las instituciones y de los agentes de socialización y éstos hoy día siguen siendo muy desiguales. Las mujeres en la actualidad se han incorporado al mundo público, al mundo del trabajo fuera de casa, sin olvidar el trabajo en casa, llevando consigo dos tareas: las domésticas y las laborales. El rol de los hombres, sin embargo, no ha cambiado mucho, siguen trabajando en la esfera de lo público, no se han incorporado al espacio de lo privado, no se integran o se incorporan en el hogar.

El alumnado, copia los modelos que tienen a su alrededor y de fácil accesibilidad, el más cercano que encuentra es el modelo familiar, ratificando que de nada sirve explicar en el aula que el reparto de tareas ha de ser equitativo si al llegar a casa existe un patriarcado perfectamente marcado. Es evidente que la cultura ejerce una influencia en los individuos, pero existen aspectos personales en el proceso de socialización como son las familias que impiden la homogeneización en la cultura en un mismo contexto.

El profesorado nos preguntamos constantemente. ¿Por qué el alumnado presenta tanta resistencia a la lucha para erradicar las desigualdades de género?. Llegamos a la conclusión de que son una reproducción de lo que ven, mostramos una y otra vez los mismo modelos vivenciados.

Cuando les preguntamos por su futuro. ¿Qué les gustaría estudiar? Las respuestas continúan siendo las mismas, las carreras técnicas siguen siendo la aspiración de chicos y las carreras de enfermería de chicas. Por lo que debemos preguntarnos si en realidad somos libres a la hora de elegir nuestra formación. Para llegar a adquirir esa libertad hay que romper los estereotipos marcados socialmente.

En el estereotipo masculino aparecen: rasgos (ser activo), roles (control económico), caracteres físico (corpulento), y destrezas cognitivas (pensamiento abstracto). Por oposición, el estereotipo femenino se vincula con: rasgos (dedicación a otros, emotiva), roles (cocina), caracteres físicos (graciosa) y destrezas cognitivas (intuitiva).

Los estereotipos son muy resistentes al cambio, es muy difícil de cambiar en grupo de iguales, hay que deconstruir algunos de los estereotipos y volverlos a construir y deconstruir algo es tarea difícil. Aunque la realidad esté cambiando los cambios no son significativos y además muy lentos. (Monreal, 2010).

El profesorado ha de tomar conciencia de esta nueva construcción social de género y de cómo estas contribuyen directamente a cerrar la brecha de las desigualdades entre hombres y mujeres. Han de tener una actitud crítica para mirar aquello que es invisible, crear la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, comprender la importancia que tienen en la construcción personal, autoestima y libertad de las personas, los estereotipos o roles y acercar al profesorado a la situación real que viven día a día sus alumnos/as. El profesorado son modelos de conducta para el alumnado y la escuela el lugar donde se fomentan valores y actitudes de un modo transversal en todas las asignaturas.

Los estereotipos son indicadores de valores muy resistentes al cambio. Es muy complicado eliminar de nuestra cultura “que los chicos no lloran” o que “las chicas son más cuidadosas”, es una tarea ardua. Si transmitimos el mensaje de que, las chicas son más cuidadosas que los chicos implica que a la hora de realizar un trabajo manual, como pueda ser un mural, se les exija menos a los chicos, ya que se presupone que son valores que no tienen. O a la hora de realizar un trabajo físico se les exigirá menos a las chicas, ya que se presupone que no tienen fuerza física. La fuerza es algo biológico, pero entender esto es complicado cuando hemos tenido generaciones tras generaciones indicadores que nos marcan que los chicos son más fuertes, y eso es muy difícil de destruir. En países como Guatemala los niños y niñas trabajan por igual en el campo, realizando los mismos esfuerzos físicos. Afortunadamente en nuestro país las políticas sociales han evitado que niños y niñas trabajen y estén escolarizados y por otro lado las tecnologías han reducido el desgaste físico de las personas en el trabajo.

Con respecto a cargos de responsabilidad nos planteamos: ¿Cuáles son las consecuencias que se producen cuando existe una distribución desigual del poder? Nos atrevemos a decir que las consecuencias son tales que la mujer tiene que ejercer un esfuerzo superior al hombre a la hora de ejercer un cargo de responsabilidad. En la fotografía “Retratos del Poder”, del periódico “el País”, aparecían los ejecutivos/as de las grandes empresas españolas donde la presencia de las mujeres es minoritaria.

La socialización de género hace que las mujeres no lleguen al poder con la misma facilidad que los hombres. Las mujeres que consiguen llegar a ocupar cargos ejecutivos han tenido una doble lucha, están muy preparadas y al mismo tiempo sienten que tienen que estar constantemente asegurando su puesto. Además de soportar comentarios sexistas.

A las chicas se las sigue educando desde el ámbito de las emociones. Ellas, en su mayoría, se ven en el futuro siendo madres y esposas, mientras que los chicos se les está formando o educando en lo material, ellos quieren ser futbolistas y millonarios. A las chicas, por el contrario se les suele inculcar una educación basada en la producción de las emociones y lo afectivo mientras que a los chicos se les educa para recibirlas.

2.3. Agentes de socialización.

Los agentes de socialización son aquellos que transmiten las creencias vigentes en la sociedad. El proceso de formación de los esquemas de género se inician en la infancia, los niños y niñas van aprendiendo conductas específicas de cada sexo, estableciendo diferencias en la sociedad, aprendidas de los roles diferentes que desempeñan sus padres y madres, socialización primaria. No olvidemos que estamos en una sociedad donde aprendemos a ser mujeres u hombres, atrapados/as en un patrón de conducta. Patrón donde cada sociedad determina qué es propio de niños y qué es propio de niñas.

Posteriormente, estos niños y niñas forman sus grupos de iguales construyendo su identidad y continúan ese camino formativo en las escuelas, socialización secundaria. Esta construcción de identidad queda ligada al sexo y condicionará su futuro.

2.3.1. Agentes de socialización.

Los distintos agentes de socialización más importantes son la familia y la escuela. De los demás agentes como: los medios de comunicación, grupos de iguales, religiones, revistas juveniles y redes sociales, queremos resaltar los siguientes ejemplos.

Cuentos. Los cuentos nos educan de una forma separada y con muchos roles o estereotipos, los niños son príncipes, caballeros o héroes, son fuertes y astutos. Las niñas son princesas, o brujas y malas, son débiles y dependientes.

Los juguetes. Tendríamos que intentar evitar los juguetes sexistas. En las chicas los juguetes están relacionados con las labores domésticas o de belleza, cocinas, pinturas para estar bellas, carrito para cuidado de los muñecos. Los chicos relacionados con la construcción, la guerra o la mecánica.

El lenguaje. Es importante porque existe lo que se nombra, lo que no se nombra no existe. El género masculino hace invisible lo femenino. Por lo que es de vital importancia nombrar a las chicas en nuestro lenguaje diario, nuestros alumnos y alumnas, los profesores y las profesoras o en su defecto usar genéricos.

Internet. Existe una diferenciación entre chicos y chicas en la Web. Existen video juegos para chicos y otros para chicas. Videojuegos de aprende a ser madre o a cocinar, pero no existen videojuegos para aprender a ser padre y cocinar. Las páginas más visitadas por las chicas son las de moda, belleza y cocina, mientras que los chicos visitan páginas de motos y páginas de acción.

Publicidad. La publicidad es sexista en cada anuncio. Los coches de alta gama son conducidos por el hombre y alguna vez puede aparece una chica en bañador, como kit complementario. Si en un anuncio aparece una mujer, será porque el coche es familiar, las mujeres conducen coches familiares, para que puedan trasportar a sus hijos/as. Si tenemos que anunciar productos de limpieza del hogar aparecerán madres preocupadas por la higiene para sus hijos. El tiempo de emisión también está muy estudiado, a mediodía, donde la audiencia mayoritariamente son mujeres, son productos del hogar y de belleza. Durante un partido de fútbol, donde la audiencia es mayormente masculina, se anuncian coches.

Revistas. Existen revistas para chicos de motos, mecánica y revistas de chicas como revistas de cotilleos o de decoración y el hogar.

Teleseries. Fomenta la competitividad entre chicas, se enfrentan por el amor de los hombres y solo luchan por estar bonitas para ellos. “Patito feo” es una telenovela donde se muestran modelo de belleza, y de exclusión por belleza. O programas televisivos como “Hombre y mujeres y viceversa”, donde solo tiene igualdad en el título.

2.3.2. La importancia de la educación.

La educación y la labor del profesorado consiste en ir trabajando y rompiendo esos roles aprendidos y volver a construirlos de forma más equitativa. En los primeros años de vida de niños y niñas la influencia educativa reside en la familia y aprenden a convivir con los demás, lo que se denomina socialización primaria. Posteriormente la influencia educativa no solo estará en las familias a esta se le sumará la escuela, los grupos de amigos, trabajos, los medios de comunicación, etc, socialización secundaria. Es en esta socialización secundaria donde se localiza la escuela y es la labor docente donde se

materializa la educación de niños y niñas. El profesorado en las actuaciones diarias debe prestar atención al reparto equitativo de las tareas. Debemos proporcionar el máximo de conocimiento con el mínimo de los prejuicios y debemos ser conscientes de que no transmitimos solo lo que decimos sino también lo que somos. La educación es por tanto una herramienta fundamental para trabajar y desmontar la formación sexista que incide en niños y niñas.

Si pensamos que las niñas son de una manera y los chicos de otra no estamos educando en igualdad, no estamos utilizando la coeducación, o escuelas mixtas en su terminología como tal. Las normas de género determinan la identidad de género. Esta identidad de género depende de la sociedad en la que vivamos. Nos han educado en la dualidad, blanco y negro, pero hay grises. Cuando en el alumnado no se cumple el modelo masculino y femenino de identidad de género, se le excluye, ya que no alcanza lo que se espera de ellos/as.

El primer agente de socialización es la familia, en ella aparecen modelos en que niños y niñas se fijan. Los padres y madres no elegirán sólo los colores de ropa de sus hijos, sino les proporcionarán diferente movilidad. A los chicos pantalones y camisetas para que corran y se tiren al suelo y las chicas vestidos para que estén bonitas y arregladas. Ocurre lo mismo en la decoración de la habitación, las tareas domésticas, etc.

La problemática que se plantea hoy día, es que algunas chicas entienden por igualdad adquirir lo negativo de los chicos, sus malos hábitos como: potenciar ser maleducadas, montar en moto y correr, fumar, etc....antes las chicas hacíamos las camas hoy ni los chicos ni las chicas.

No podemos educar en las escuelas sin contar con cambios en la familia. Los padres deben cambiar sus roles e intentar incorporarse en las tareas domésticas, para que sea un referente para sus hijos e hijas. Los mensajes están por un lado pero la realidad va por otro lado.

El lenguaje es otro instrumento por el que se inculca la socialización de género. Se utilizan nombres de animales para mujeres tales como: Madre de familia numerosa es una coneja, un chico listo un lince mientras que una chica lista es una zorra o lagarta. Si un chico es fuerte es un toro y si una chica es fuerte es una mula. Si un chico es ardiente es un tigre y si una chica es ardiente es una perra. Vocablos tan usados en nuestra sociedad y tan normalizados que no dejan de desprestigiarnos y diferenciarnos.

Estos ejemplos los tienen en su día a día chicas y chicos, quienes construyen su mundo, su personalidad, su lenguaje, su pensamiento, etc. La escuela necesita incluir un lenguaje no sexista, un lenguaje genérico, en que todos estén incluidos, ya que el lenguaje delimita y la exclusión comienza con la no pronunciación. Tenemos que prestar atención al lenguaje, constantemente utilizamos términos o atributos masculinos para referirnos a algo positivo, como por ejemplo “esto es cojonudo” para decir que algo es bueno. Y atributos femeninos para lo negativo, como por ejemplo “Que coñazo”, para indicar que algo es aburrido. Estas formas hay que erradicarlas del lenguaje de nuestros alumnos/as.

La problemática de todo esto, es que las chicas se perciben con libertad y no se ven víctimas de un patriarcado. Ellas creen que eligen lo que quieren pero, en realidad, siguen unas conductas marcadas, ya que si se salen de dichas conductas son excluidas. Los chicos son víctimas de una masculinidad equivocada, siendo obligados a no poder mostrar sus sentimientos en público, ni afectos, han de mostrarse siempre agresivos y eso ha de ser al mismo tiempo agotador.

Queda reflejado en el arte actual, y para ilustrar esta idea pongo por ejemplo “Off side” “Fuera de Juego” Película Iraní, Jafar Panahien (2006). Unas chicas iraníes quieren ver simplemente un partido de fútbol y los militares las recluyen en el exterior del estadio, éstas organizan un partido de fútbol ficticio. Se cuestiona la situación de la mujer en la sociedad iraní y sus roles. En la película observamos cómo algunos hombres se van concienciando en la igualdad, frente a otros que se muestran con miedos.

CAPÍTULO II. COEDUCACIÓN HERRAMIENTA PARA EL CAMBIO.

Lograr una educación universal y de calidad es fundamental para cualquier sociedad, además de ser el objetivo número dos del milenio, y si esa educación es igualitaria y transformadora de la sociedad mucho mejor.

1. El porqué de este estudio

“El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”. (Exposición de motivos. LOGSE, Mecd)

Teniendo en cuenta este objetivo, primero y principal, de la LOGSE, normativa por la que se rige el Ciclo de la familia de Edificación y Obra civil, cabe preguntarnos “¿qué hacemos al respecto? ¿Como desde el Ciclo Formativo podemos cuidar más esa educación igualitaria? ¿Cómo se trata el tema de coeducación dentro del aula? ¿Enseñar coeducación? ¿Enseñar coeducación como una competencia? ¿Hacer ciudadanos? ¿Algo más? En definitiva, buscamos respuestas útiles a nuestro trabajo coeducativo.

Lo fundamental es dar respuestas a esta serie de preguntas, analizando el currículum, la interacción en el aula durante el desarrollo de nuestras actividades, análisis y secuenciación de nuestros actos para poder evaluar qué aprenden y cómo evolucionan en temáticas relacionadas con el saber estar, saber ser y saber comportarse de una manera más igualitaria, además de aprender a conocer .

La problemática que centra nuestro estudio es el resultado de inquietudes personales, se trata de conocer más profundamente la coeducación que se aplica en los centros educativos de Andalucía y el uso de la coeducación de forma transversal en las distintas áreas o módulos. De tal modo que con sus procesos creativos aplicados en los diferentes ámbitos sociales, escolares, y familiar, puede mejorar la calidad de vida para el

autoconocimiento y, con ello, las relaciones sociales, por tanto puede conseguir en definitiva un mejor desarrollo. Tenemos que establecer indicadores que analicen y evalúen la adquisición del aprendizaje por parte del alumnado.

Los centros educativos, asociaciones, actos culturales y exposiciones se hacen eco cada vez, con mayor frecuencia de la problemática existente y de la lucha contra las desigualdades de género. Así la sociedad actual debe contar con recursos diferentes para que las personas puedan tomar decisiones libres, con respecto a su vida, desligadas de roles estereotipados o conductas aprendidas, experimentando un cambio en la interrelación humana, en la comunicación y propiciando que las nuevas generaciones tengan los recursos necesarios para poder afrontar la vida sin necesidad de marginar a los débiles frente a los fuertes, y a los triunfadores frente a los perdedores, en definitiva, a las mujeres frente a los hombres.

Todo cambio hacia una mayor comprensión entre hombres y mujeres en la sociedad, es algo positivo, y por lo tanto, un punto de estudio, investigación y trabajo fascinante. Con esta idea surge nuestra investigación que siguiendo un principio científico está basada en las ciencias de las humanidades y sociales, siendo el Plan de Igualdad o Proyecto de Coeducación, dentro de los centros educativos donde encuentra su mayor desarrollo y fundamentación para formar a ciudadanos y ciudadanas con actitudes éticas valiosas.

El modelo de sociedad en la actualidad es un modelo complejo y resulta difícil su comprensión. Los ámbitos sociales son diversos y se presentan marcados por grandes diferencias, tanto económicas como culturales, esto se hace patente en todas las zonas geográficas del planeta, pero que ni decir tiene, que esas diferencias son más marcadas en las zonas del sur como Andalucía y en estas diferencias culturales centraremos nuestro estudio. Diferencias geográficas a nivel nacional, norte-sur y diferencias dentro de la propia comunidad. Realizaremos nuestro estudio en centros muy diferenciados, uno de nivel medio-alto en Córdoba, además de Ciclo Superior y otros de nivel medio-bajo, de compensatoria o de difícil desempeño que cuentan con programas de PCPI.

El papel de la nueva escuela, es crear una sociedad crítica y transmisora de conocimientos, una nueva escuela capaz de dar una visión más global del ser humano, más comprometida con la actual sociedad, una nueva escuela más transformadora que responda a las nuevas cuestiones de la vida actual, *“las nuevas tecnologías y las nuevas situaciones sociales: el paro, la marginalidad, la droga, la violencia en las aulas, entre los sexos... el desafío social que nos supone llegar hacia un desarrollo sostenible y de manera justa entre los países desarrollados y en vías de desarrollo..., los problemas en suma de una Educación para el S. XXI, entonces nos daremos cuenta de que los planteamientos clásicos se nos quedan un tanto cortos”*.²² (Arjona,Díaz,Rizo, 1999,P.7)

Y lo que conlleva una nueva organización curricular, con un currículo que aporta una perspectiva de género, es que es más integradora, respetando la pluralidad. Un currículo basado en unos valores mínimos tal y como lo entiende Adela Cortina que nos plantea como los *“bienes básicos mínimos de los que creemos que toda persona debería disponer para poder realizar sus aspiraciones a la felicidad”* (Cortina, 1994).

Ello constituye un viaje excitante hacia una nueva pedagogía, más crítica con las sociedades actuales, basándose en la igualdad y en el potencial humano frente a las desigualdades. **¿Para qué sirve? ¿Para qué hacerlo?** El por qué y para qué, queda principalmente justificado si con ello conseguimos visualizar la necesidad de avanzar hacia la igualdad implementando la coeducación en los centros escolares. Intentamos que este trabajo constituya un peldaño más para conseguir que los seres humanos seamos más equitativos en oportunidades y que grupos excluidos socialmente puedan y tengan derecho a plantear sus vidas, sus problemas a través de otro punto de vista con el fin de mejorar su situación vital o social, transmitiendo la idea de Arnheim que *“Al subir una escalera, hay que superar el primer peldaño para llegar al segundo, pero el primero no era un obstáculo hacia el segundo, sino un requisito previo para llegar a él”*.²³ (Amheim, 1980)

²².Arjona,C. Díaz,M. Rizo,R. Valores y Género en el proyecto de centro. Edita Junta de Andalucía. Pág.7.

²³.Arnheim, R. (1980) Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador. Madrid. Alianza Editorial.

2. Concepto de coeducación.

La **Coeducación** como la entendemos actualmente, es un término relativamente reciente. Entendemos por coeducar una educación conjunta entre chicos y chicas, es una manera de entender la educación, donde se pretende conseguir cambios sociales dirigidos a una mayor igualdad. Podemos relacionar la coeducación en sus orígenes con la lucha contra las desigualdades.

Para desarrollar nuestro proyecto, nos apoyamos en la siguiente definición²⁴: *El término «coeducación» es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos -clase social, etnia, etc.-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres.* (Subirats, 1994, art. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy)

La primera vez que aparece el término Coeducación en España, es en la voz de Emilia Pardo Bazán, defensora de la Nueva Escuela. Pardo Bazán, como consejera de Instrucción Pública, propone en el Congreso Pedagógico de 1892 la coeducación a todos los niveles, con objeto de superar la división de funciones asignadas al hombre y a la mujer. Sin embargo, esta propuesta no es aprobada en las conclusiones finales. La postura de Emilia Pardo Bazán apoya la experiencia educativa que desde 1876 hasta 1938 llevará a cabo la Institución Libre de Enseñanza, cuyos principios pedagógicos se vinculan a la coeducación y al laicismo²⁵. (Martínez, 2010, p.p. 4-5)

La Coeducación "es un proceso de intervención intencionada en la que partimos de las diferencias entre los sexos para conseguir la construcción de un mundo común y no enfrentado". A la vista de las consecuencias de la educación sexista actual y de sus manifestaciones, que nos presentan un mundo segregado entre varones y mujeres y un enfrentamiento pasivo o activo entre unas y otras, la Coeducación, como mecanismo

²⁴ Subirats Martori. M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6. Págs. 46-78.

²⁵ Martínez Ten, Luz. (2010). La educación Mixta frente a la educación sesgada por sexo. El boletín de Políticas Sociales. Marzo 2010 .Págs. 4-5.

*transformador de la realidad, no es ni más ni menos que el camino hacia la Igualdad de Oportunidades, de trato, de derechos, de deberes, de exigencias, de expectativas, de cargas, de cargos, de recursos, de tiempos, de espacios. Es el camino hacia la consecución de los principios constitucionales. Es decir, aspiramos a la corresponsabilidad en el mundo en que vivimos, al reparto equitativo de beneficios, bienes y servicios entre mujeres y varones. Este es el verdadero objetivo de la Coeducación, que contiene en sí misma el significado de "Cooperación, compañerismo activo, respeto mutuo, conocimiento recíproco"*²⁶. (Simón, 2003)

El sistema educativo en sus orígenes estaba dividido, ya que por una parte teníamos las escuelas de chicas que les enseñaban a ser amas de casa, con tareas propias de chicas, tareas destinadas al cuidado de los demás y las escuelas de chicos, por otra parte, conformando un sistema separado donde existían dos modelos de educación, **escuelas segregadas**, dirigido a fomentar las diferencias. Será con la escuela mixta cuando se introduzca el término coeducación como modelo único de educación, una educación igualitaria.

No podemos obviar que hoy día sigan existiendo centros segregados de carácter religioso. Y del mismo modo, no debemos pasar por alto que aunque existiese una educación única para ambos sexos, los materiales didácticos, recursos, contextualización y entorno, no suponían una educación igualitaria. Los libros de texto, por ejemplo, mantenían sesgos machistas. Así mismo, en algunos documentos se siguen manteniendo los roles y estereotipos aprendidos y establecidos desde años.

Es entonces cuando entra en juego el término coeducación, no solamente conformándose con una escuela mixta y con educación igualitaria para ambos sexos, sino presentando material coeducativo, implicando a personal del centro tanto docente como no docente, familiares y contexto, es decir, toda una puesta en común para intentar desarrollar un programa de coeducación en nombre de una sociedad más justa.

²⁶ Simón Rodríguez. María Elena. Coeducación y Cultura de Paz. "Educar para la convivencia desde la Igualdad". Seminario de Alicante "Educar para la vida: el compromiso de la escuela con la sociedad. Fuenteventura. Marzo de 2003.

En los años 80, tras varias investigaciones, se llegaron a denunciar las discriminaciones que se producían, por cuestiones de género, en el Sistema Educativo, contribuyendo ese tipo de educación a una socialización diferenciada, marcada por los roles y prejuicios. Aunque la escuela mixta no creaba las desigualdades, las legitimaba.

La creación de una escuela coeducativa, finalmente no resulta fácil, requiere de mucho esfuerzo y de implicación de todas las partes. *“Para educar a un niño hace falta una tribu entera”*. Proverbio africano.

Es cierto que se ha trabajado mucho y se han producido muchos cambios, llegando en algunas ocasiones a pensar que se ha conseguido esa igualdad deseada, gracias a la incorporación de la mujer en del hombre en el hogar, éste ámbito continúa siendo femenino. Es cierto que el mundo laboral, en la educación, etc... Pero no es realmente así, quedan muchas desigualdades encubiertas. La violencia de género, discriminación laboral, y los puestos directivos, cargos importantes, universidad y otras muchas organizaciones son aún masculinos. Y además aún no se ha producido, un hecho importantísimo como es la incorporación plena de la mujer al ámbito laboral y el hombre al doméstico, con tanto cambio social están conviviendo modelos muy diversos, pero no se llega a alcanzar esa igualdad deseada, en algunos aspectos se retrocede, por lo que se debe redefinir el papel de la mujer y el papel del hombre.

Es por ello que el objetivo principal de una educación para la ciudadanía es que cuente con la formación necesaria y suficiente para dotar al alumnado de autonomía y hacerlos libres.

La coeducación pretende dotar a los centros educativos de una imagen más justa y no androcéntricos, que sean modelo donde las personas sean libres y que no se comporten en función de los estereotipos , tomando lo mejor de cada género y desechando lo peor de cada uno de ellos.

La función que mantendrá en este sentido la coeducación es la de seleccionar lo mejor de los saberes y construcciones sociales que se han dado en la humanidad hasta ahora, para depositarlos en la generación futura. Mantener y transmitir lo valioso y desechar las injusticias. De ninguna manera, podemos consentir que se reproduzcan y hereden prácticas y sistemas injustos y perversos.

La escuela ha de aportar los nuevos modelos de mujeres y hombres relevantes en la sociedad del futuro, una nueva forma de ser mujer y de ser hombre, dejando de lado lo malo de los modelos masculinos y femeninos anteriores. Ha de educar en igualdad dotándolos de criterios para el pleno ejercicio de la ciudadanía global equitativas, con una educación afectivo-sexual para ellos y ellas.

*Por ello, garantizar que el alumnado de los niveles obligatorios adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas, puede significar en estos momentos, la medida coeducadora más crucial en la educación de la ciudadanía que nuestra democracia requiere*²⁷. (Ballarín, 2006, p. 8). En definitiva, en vivir en un mundo común no enfrentado.

3. Educación para el Desarrollo.

Según la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, entendemos por Educación para el Desarrollo el "Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible". (Ortega Carpio, 2006b: 15)

²⁷ Ballarín Domingo. Pilar. (2006). Historia de la Coeducación. Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación” Colección Plan de Igualdad, n.2. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

3.1. Origen de la Educación para el Desarrollo

La EpD ha tenido diferentes momentos y enfoques, desde sus orígenes hasta el momento, identificados en cinco generaciones que reflejan la evolución del concepto y sus respectivas prácticas. *1ª Generación: el enfoque caritativo-asistencial.* La industrialización como única posibilidad de crecimiento económico, que revertía en bienestar de la población. *2ª Generación: el enfoque “desarrollista” y la aparición de la Educación para el Desarrollo.* Aparece en la agenda política internacional tras la posguerra. Solidaridad política y satisfacción de necesidades básicas. *3ª Generación: Educación para el Desarrollo Crítica y Solidaria.* Considerado el modelo pedagógico, donde se establece la desigualdad entre los que saben y los que no saben. Pablo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1968. *4ª Generación: La Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.* Década de los ochenta, “la década perdida”, en términos de pobreza, desigualdad y retroceso de los principales indicadores socioeconómicos del desarrollo. *5ª Generación: Educación para la Ciudadanía “Global” o “Universal”.* Promover conciencia de ciudadanía. Generar proceso de participación y acción ciudadana. (Peinado, 2001).

La Educación para el desarrollo desde su origen aparece ligada a la cooperación internacional. El nombre como tal surge por la UNESCO en 1953 con su plan de Educación para la Cooperación y la Paz. Pero no obstante la Educación para el Desarrollo se basa en un conjunto de actuaciones destinadas a cambiar las relaciones Norte-Sur, además de concienciar a los colectivos de las realidades Norte-Sur, formar sobre las razones de la pobreza, de los conflictos, de las desigualdades, y para transformar la realidad.

Relacionar Educación y Desarrollo es todo un reto, ya que puede adquirir distintos significados, tantos como cada sujetos entienda. El desarrollo, como tantas otras expresiones que sirven para denominar las realidades de la vida humana, a la que se describe y se interpreta en sus múltiples trayectorias civilizatorias forma parte de una «constelación semántica increíblemente poderosa» (Esteva, 2000, p. 71) a la que han ido agregándose intereses muy dispares en los quehaceres sociopolítico y económico que rigen los destinos de nuestras sociedad.

Si los conceptos de desarrollo son múltiples e incluso antagónicos, otro tanto ocurre con la educación, pues “con toda probabilidad, nunca como hoy tengamos una perspectiva tan extensa de los modos de educar y de educarse en sociedad”. (Meira y Caride, 2006).

3.2. Origen de las teorías del desarrollo.

Desde hace tiempo, tenemos presente que la historia se forja a través de transformaciones sociales pero éstas no son determinadas, sino que están sujetas a cambios. La historia la hacen los sujetos sociales, concretos, que van modificando su entorno y situación más cercana. *En tales condiciones, “el desarrollo se ha convertido en el espacio simbólico de la centralidad humana”*.²⁸:

El origen principal de la teoría del desarrollo surge de la teoría clásica del crecimiento económico. El modelo desarrollado por Adam Smith(1999)²⁹ y llevado a cabo Malthus³⁰ se basaba en el reparto de las tierras. Era una postura muy pesimista en economía suponía que la humanidad se multiplicaba rápidamente y como las tierras no se podían multiplicar para satisfacer dicha población, ya que éstas eran las que eran y no había más. En consecuencia, existirían más personas que alimentos por lo que Malthus observaba: *“el hambre parece ser el último y más temible recurso de la naturaleza”*. (1ª Generación: el enfoque caritativo-asistencial). A esto se añadía otra preocupación *“atascamiento general”*, que no es más que la existencia de excedentes sin posibles compradores.

Será tras la Segunda Guerra Mundial cuando se asocien los términos economía y desarrollo. 2ª Generación: el enfoque “desarrollista” y la aparición de la Educación ara el Desarrollo. El éxito económico y social irá de la mano de la teoría del desarrollo como una consecuencia del auge económico. En el mundo de la posguerra se dieron "experiencias de desarrollo" muy notables y variadas³¹., como la reconstrucción

²⁸ La centralidad de lo humano. Paradigma del desarrollo humano. http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/09_cazes.htm (27/06/2011)

²⁹ SMITH, Adam. (1999): Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. (Original de 1776). Barcelona, Ediciones Planeta.

³⁰ MALTHUS, T. R. Ensayo sobre el principio de la población. (Original de 1798). (www.eumed. Net. Enciclopedia Multimedia Virtual de Economía.EMVI. ISBN.84-607-2111-6).

³¹ SEN, Amartya. (2003): Teorías del Desarrollo a principios del s. XXI. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la iniciativa interamericana de Capital Social Ética y Desarrollo (11/08/2011).

postbélica de Alemania y Japón, crecimiento económico de Europa, creación del “Estado de bienestar”, la eliminación de la dependencia alimenticia de muchos países del tercer mundo, etc. (Amartya, 2003).

Toda esta literatura económica nos presenta una definición de desarrollo que abarca varios factores, tales como, políticos, sociales, biológicos y económicos³². En definitiva, son factores cuantitativos en la vida del hombre y de la sociedad. Será Amartya Sen, premio Nobel de economía, en este contexto, quien hablará de desarrollo de una sociedad, donde hay que analizar la vida de quienes la integran, de tal modo que no podemos hablar de éxito económico sin tener en cuenta la vida de los individuos que conforman la comunidad. El desarrollo es, pues, de las personas, de las sociedades, por ese motivo defiende concretamente que; “El desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades de que disfrutaban los individuos”. (Amartya, 2003, p.p. 65-84).

En consecuencia los últimos cambios significativos en el crecimiento del mercado se le atribuyen según las teorías de Sen “al capital humano”. El potencial humano y la división del trabajo de Adam Smith constituirán el eje central de “la riqueza de las naciones”. Adam Smith creía decididamente en el poder de la educación y el aprendizaje. Smith hubiese sido uno de los defensores de la educación como factor principal de la economía, de acuerdo con su confianza en las posibilidades de perfeccionamiento de las habilidades del hombre³³. (Smith, 1999).

“La diferencia entre dones naturales de las personas son más insignificantes de lo que creemos; y la aparente genialidad que distingue a unos profesionales de otros una vez alcanzada la madurez no es a menudo la causa sino el resultado de la división del trabajo. La diferencia- entre los caracteres más dispares, por ejemplo entre el filósofo y el portero, no parece tanto fruto de la naturaleza como del hábito, la costumbre y la educación. Cuando nacieron, y más tarde, durante los primeros seis u ocho años de su vida, quizá fuesen muy parecidos, y tal vez ni siquiera sus padres ni sus compañeros de juego percibían diferencias notables entre ambos”. (Amartya, 2003, p.p. 65-84).

³² Existen defensores de relacionar el desarrollo con el crecimiento del producto per capita, como pueden ser los autores clásicos y muchos después de ellos hasta la segunda posguerra.

³³ SMITH, Adam. (1999): Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. (Original de 1776). Barcelona, Ediciones Planeta.

Actualmente se reconoce las habilidades del hombre, el capital humano como factor fundamental en el desarrollo económico. En concreto, al desarrollo de la destreza y la capacidad productiva.

3.3. Desarrollo Humano.

Los “avances sociales”, descritos anteriormente, deben considerarse como parte del “desarrollo”, dado que nos procuran una existencia más prolongada, libre y fructífera, además de estimular la productividad o el crecimiento económico. (Amartya, 2003)³⁴.

Podremos concluir según las diferentes lecturas realizadas que el desarrollo ha ido evolucionando gracias a la incorporación de dos variables, una es el tiempo, ya que se le otorga una dimensión de continuidad temporal y otra es la posición del individuo como centro del desarrollo. Pero debemos buscar un desarrollo sostenible, con unos nuevos modelos de producción y de consumo para todos.

“Dicho proceso debía de ser capaz de generar un desarrollo no sólo sostenible en términos ecológicos, sino también sociales y económicos. Esto es que además de asegurar su armonía con el medio ambiente, sean inherentes a un desarrollo con este calificativo, transformaciones institucionales que permitiesen el cambio social gradual y un crecimiento económico autosostenido”. Informe Brundtland³⁵. (Naciones Unidas, 1987)

En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD, llamada *Cumbre de la Tierra*), reunida en Río de Janeiro en 1992, se constata que los Estados participantes asumieron el *desarrollo sostenible* como nuevo paradigma de la humanidad. *5ª Generación: Educación para la Ciudadanía “Global” o “Universal”*

³⁴ SEN, Amartya (2003) Teorías del Desarrollo a principios del siglo XXI. En www.comminit.com/la/teoriasdecambio/lacth=342.html (01-06/2006)

³⁵ NACIONES UNIDAS. (1987): Nuestro futuro común: informe Brundtland. Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo. <http://www.un.org/depts/dhl/spanish/resguids/specenvsp.htm> (11/08/2011)

El término de desarrollo humano será definido por Naciones Unidas en su Programa de tal manera que sitúa a los seres humanos en el centro del proceso de desarrollo. En 1990 el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo) da una nueva visión del desarrollo con la publicación de IDH (Índice de desarrollo Humano)

“La verdadera riqueza de una nación está en su gente”. Con estas palabras, el Informe sobre Desarrollo Humano de 1990 comenzó a abogar firmemente por un nuevo enfoque desde el cual afrontar el desarrollo. Hoy, su misión inicial de crear un entorno propicio para que las personas disfruten de una vida saludable, prolongada y creativa puede parecer más que evidente, pero no siempre ha sido así. En los últimos 20 años, esta publicación ha tenido como objetivo central enfatizar que el desarrollo se enfoca fundamentalmente a las personas.³⁶, (Naciones Unidas, 1990).

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 2010 guarda una estrecha relación con el concepto de desarrollo humano que es decisivo para entender el mundo en que vivimos y encontrar las medidas de incrementar el bienestar de las personas.

Actualmente, los años de vida son más prolongados, más saludables y se puede aspirar a más años de educación, esto visto de una forma generalizada, porque aún así existen algunos matices, y al mismo tiempo podemos acceder a una amplia gama de bienes y servicios. Pero esto, está en continuo cambio, en continuo movimiento porque los modelos de vida, necesidades y teoría de bienestar cambian constantemente influenciados por las nuevas tecnologías y por la ciencia.

Este cambio, no es de manera homogénea y no guarda una relación constante ni en países distintos ni en el mismo país en un determinado periodo. En un mismo país aun con la economía adversa se puede mejorar en educación.

³⁶ Informe sobre Desarrollo Humano 2010. <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010> (11/08/2011)

Los avances se observan no sólo en salud, educación e ingresos, sino también en la capacidad de la gente para elegir a sus líderes, influir en las decisiones públicas y compartir conocimientos. Aunque en situaciones de crisis se suele castigar a los líderes políticos que estén en el poder sean de la ideología que sean.

Pero, en definitiva, estos valores no homogéneos y que dependen de tantos factores, en realidad, son los que fomentan las desigualdades tanto internas como externas en un mismo país. Producción y consumo no son sostenibles. Al igual que en 1945 se habla de la intervención del Estado en la política tanto fiscal como de gasto público, actualmente se requiere una intervención por parte del gobierno de una actividad política pública para luchar contra las desigualdades.

Para ello necesitamos de herramientas o indicadores nuevos. Entre ellos introducimos tres indicadores: el Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad, el Índice de Desigualdad de Género y el Índice de Pobreza Multidimensional. Poniendo la desigualdad y la pobreza como factores que ocupan un lugar central en el desarrollo humano. Es por ello que resulta difícil actuar de manera homogénea y continua con unas soluciones únicas y concretas. Son necesarios estudios independientes del desarrollo humano para que lleguemos a conclusiones claras y concisas.

El Informe de 1990 define desarrollo humano como un proceso que “ofrece a las personas mayores oportunidades”. Hacen al ser humano libre para adquirir libertad, educación y vidas más dignas, en definitiva, un desarrollo y bienestar humano. El Informe fue recibido con entusiasmo, y planteó la importancia del desarrollo y el mundo. Esta definición, en estos veinte años, ha evolucionado proporcionalmente con la sociedad y las necesidades por lo que se hace necesario una nueva definición. Incorporamos a la definición, el concepto de libertad de las personas, longevidad, vida saludable y creativa y sobre todo participar de los programas de sostenibilidad del planeta en el que vive. Las personas son beneficiarias y al mismo tiempo impulsadoras del desarrollo humano.

Tenemos que asegurar que el desarrollo humano perdure en el tiempo, que sea sostenible y equitativo. El paradigma del desarrollo humano es aplicable a todos los países, ricos y pobres, y a todos los seres humanos. Tiene que ser lo suficientemente flexible, sólido y activo como para servir de modelo en el próximo siglo.

No podemos pasar por alto que la evolución del bienestar no ha sido igual para todas las personas. Podemos indicar de forma abstracta que el mundo en que vivimos es mejor actualmente que en 1990, la población ha experimentado avances en sus vidas, son más saludables, más ricas, más educadas, existe más libertad de elección de líderes políticos, que en épocas anteriores, siempre estas afirmaciones hay que emitirlas con ciertos matices. Todos los países no son iguales. Esto es visible en la medida global de desarrollo, el IDH mide los datos en esperanza de vida, matriculación escolar e ingresos. Además de verse afectados la alza o a la baja por factores como la mortalidad, epidemia de sida, etc, reflejando un lento desarrollo humano.

Esta heterogeneidad influye al estudiar el IDH que dependerá del país objeto de estudio y de las circunstancias sociales, históricas y económicas que tengan. Es sorprendente ver como los 10 primeros países no son los de mayor rendimiento, lo que indica que el desarrollo humano que los coloca en esa posición guarda relación con la salud y educación. A través de estos dos factores se contabilizó un cambio considerable en el desarrollo, algunas naciones aumentaron un 20% y otras un 65%, ya que en ambas se partían de puntos diferentes. Por lo tanto otro factor a tener en cuenta es el punto de partida. El incremento en materia de educación puede ser mayor en un país subsahariano que en un país europeo.

"La dimensión humana del desarrollo no es un agregado más al diálogo sobre el desarrollo. Es una perspectiva completamente nueva, una manera revolucionaria de redefinir nuestro acercamiento convencional al desarrollo. Con esta transición en el pensamiento la civilización humana y la democracia deberán alcanzar todavía otro peldaño. Más que residuos del desarrollo, los seres humanos finalmente podrán convertirse en su principal objeto y sujeto, no una olvidada abstracción económica sino una viviente realidad operativa, no víctimas indefensas o esclavas de los mismos procesos de desarrollo cuyo control no ha estado en sus manos, sino en las de sus amos

que ellas no han controlado, sino sus amos. Tras muchas décadas de desarrollo, establecer la supremacía de la gente en el desarrollo económico es un apasionante desafío, implica ir hacia un nuevo paradigma del Desarrollo Humano". Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Mahbub ul Haq (1990) Coordinador de los Informes de Desarrollo Humano³⁷. (Mahbub, 1990).

Lo que nos viene a decir este enfoque, es que se tendrán en cuenta diferentes factores como geografía, género etc. debido a las desigualdades y estos irán variando según la sociedad del momento, ampliando las opciones en función de los ciudadanos y según los proponga el PNUD.

*“Vigilar por el Desarrollo Humano: alimentar las opciones de la gente para vivir una vida larga y saludable para adquirir conocimientos, tener acceso a los recursos necesarios para un nivel de vida decente, y preservarlos a la vez para las generaciones futuras, y libre de inseguridad y equitativamente para todas las mujeres y todos los hombres”*³⁸.. (Naciones Unidas, 2003).

No obstante podríamos clasificar como elementos fundamentales en el Desarrollo Humano: La Equidad, sostenibilidad, Productividad y Empoderamiento.

La equidad es imprescindible para el Desarrollo Humano, con ello se reconocen las desigualdades actuales e implica a la diversidad como mejora de vida. Hay que trabajar la igualdad desde la desigualdad, equidad entre pueblos, tradiciones,...

En el 1995 ya se introdujo en el IDH la variable género como IPG (Índice de Potenciación de Género) que se refiere a la participación de la mujer en cargos políticos o de decisiones, tanto económica como políticamente. En definitiva, mide las desigualdades en participación.

³⁷ UL HAQ, Mahbub. (1990): PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe de desarrollo Humano 1990*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.

³⁸ PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe de desarrollo Humano 2003*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.

En la perspectiva de desarrollo de los recursos humanos se considera que la educación favorece la adaptación de las personas al trabajo. En desarrollo humano, el aprendizaje es por derecho.

La educación es uno de los factores más importante para el desarrollo humano y es por ello que desde los años sesenta cada vez adquiere más auge y sensibilización esta teoría. La educación se considera el principal motor de cambio. Y es fundamental en las teorías de género, gracias a la educación la situación de la mujer ha ido cambiando y ha transitado de una situación marginal y subordinada a una nueva situación de autonomía y participación. La educación es el pilar fundamental para que se produzca el desarrollo de los valores en la sociedad democrática.

Entre los valores democráticos, destacamos la participación ya que es un recurso que suma y la libertad, ambos recursos se pueden usar en la escuela, ya que ayuda a avanzar en las relaciones personales y contenidos curriculares.

3.4. Coeducación dentro de la Educación para el Desarrollo

La Educación para el Desarrollo es inclusiva, por lo que pretende involucrar a muchos sectores de la ciudadanía en las acciones de colaboración con los pueblos empobrecidos y en el necesario cambio social tanto en el Norte como en el Sur.

La escuela desde las instituciones y gobiernos se hace cargo de la educación, y además siempre ha sido una institución al servicio del poder del sistema establecido y tiende a reproducir la sociedad en la que está inmersa. La escuela trasmite a través del currículo oculto valores. Así, desde que estamos en un sistema democrático, tenemos que formar personas democráticas. El poder reside en el pueblo y tenemos que potenciar personas libres y participativas. Además la escuela se hace cargo de inculcar valores que potencian la libertad individual y las responsabilidades colectivas.

La sociedad ha ido cambiando en el tiempo y ha ido avanzando; desde la sociedad tradicional que con una escuela tradicional marcaba una forma piramidal de poder, patriarcal, transmitiendo estos conocimientos. El alumnado se dedicaba a obedecer y las familias a apoyar. En la escuela democrática se fomenta la participación no solo del profesorado, sino del alumnado y familiares. Todos formamos parte de la educación.

Educar a todos/as por igual, y sobre todo a las mujeres, ya que ellas globalmente tienen un nivel educativo inferior, porque **ésta es una manera de combatir la pobreza y aumentar el desarrollo**, primer objetivo del milenio.

En el tercer objetivo del Milenio³⁹: **“Promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres”** tenemos los siguientes indicadores: (Naciones Unidas, 2003).

- Relación entre niños y niñas en la educación primaria, secundaria y superior.
- Relación entre las tasas de alfabetización de las mujeres y los hombres de edades comprendidas entre los 15 y 24 años.
- Proporción de mujeres en empleos asalariados en el sector no agrícola.
- Proporción de escaños ocupados por mujeres en el Parlamento Nacional.

La educación igualitaria es de justicia y un fin social, un fin en sí mismo, la búsqueda de relaciones de poder más equitativa ya que es cada vez más reconocida la importancia que tiene el papel de la mujer en la lucha contra la pobreza y la promoción del desarrollo en todas las sociedades y culturas. Por lo que el tercer objetivo del Milenio se propone como meta: “Eliminar la disparidad de género en educación primaria y secundaria preferentemente antes de 2005, y en todos los niveles educativos antes del final del 2015”. A la contribución que la educación supone para el desarrollo económico hay que añadir la contribución social.

“La perspectiva de Género en el Desarrollo implica poner de manifiesto las diferencias que existen entre hombres y mujeres en términos de desigualdades y las relaciones de

³⁹ Pobreza Cero. Objetivos del desarrollo del Milenio.
[www.pobrezacero.org/objetivos/index.php\(8/09/2000\)](http://www.pobrezacero.org/objetivos/index.php(8/09/2000))

poder que se establecen entre ambos, como factores determinantes de las desiguales oportunidades que hombres y mujeres tienen para participar en la definición y beneficiarse del proceso de desarrollo”⁴⁰. (Antolín, 2003)

Integrar el Género en la EPD implica por tanto partir de un análisis crítico de la realidad, que nos lleve a pensar en modelos alternativos de desarrollo, que permitan relaciones más equitativas entre mujeres y hombres, vinculadas al acceso y control de los recursos y beneficios, y la participación de unas y otros en todos los ámbitos de la vida y la sociedad, incluida la participación política.

La Educación para el Desarrollo pretende promover el conocimiento de las relaciones de desigualdad existentes entre la distribución de la riqueza y el poder entre las personas, los países y sus causas, formar en valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social e impulsar la participación y el compromiso de nuestra sociedad en la construcción de un mundo más justo. Por tanto, es necesario tener en cuenta, en sus principios, contenidos y metodologías, las relaciones de desigualdad existentes entre mujeres y hombres, que sitúan a la población femenina en una posición de discriminación.

La forma en que se han abordado las cuestiones de mujer y de género en la cooperación al desarrollo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y centrado en dos enfoques, produciéndose una evolución del primero al segundo, *Mujeres en el Desarrollo (MED)* a *Género en Desarrollo (GED)*.

Ambos enfoques suponen formas diferentes de percibir y abordar el tema de la subordinación y el trabajo de las mujeres en los modelos y estrategias globales de desarrollo. El enfoque MED implica reconocer que la mujer es fundamental para el desarrollo y el enfoque GED es más amplio y reconoce no sólo a la mujer sino además las relaciones entre mujeres y hombres. Según indica Carmen de la Cruz (1998) en su guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo.

⁴⁰ Antolín Villota. L. La mitad invisible. Género en Educación para el Desarrollo. ACSUR, las Segovias. 2003.

CAPÍTULO III. PROGRAMAS EDUCATIVOS DE INTERVENCIÓN IGUALITARIA.

A través del Centro Educativo pretendemos mejorar la formación de las personas, con ayuda de mecanismos motivadores reglados y no reglados, Por otro lado, la adolescencia constituye un periodo importantísimo en la medida en que los hábitos y aprendizajes adquiridos en ella conformarán su vida adulta. Bajo estos supuestos nos detenemos a analizar tanto los programas existentes como los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizado por los docentes a la hora de trabajar las relaciones entre iguales.

1. ¿Por qué son necesarios los programas educativos?

«La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tiene dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación» (Freire, 1970)

En el encuentro nacional sobre Educación Popular, en la sede de la UNIMEP: se le preguntó a Paulo Freire sobre su teoría de la opresión, *"Paulo, ¿cómo ve la cuestión de las relaciones de dominación y opresión entre hombres y mujeres en nuestra sociedad?"* La respuesta fue: *"Yo jamás habría escrito Pedagogía del Oprimido si, al mismo tiempo, yo me permitiese oprimir a mis hijas, mi esposa y las mujeres con quien trabajo. Las mujeres hacen bien en organizarse y decir lo que tiene que ser cambiado en relación a las opresiones que hoy sufren. Y nosotros, educadores, precisamos entenderlas, oírlas, y acompañar los cambios que ocurrieran gracias a sus iniciativas"*⁴¹. (Freire, 1970)

Vivimos en una sociedad expuesta a continuos cambios y circunstancias que nos condicionan, dichos cambios exigen que se actualice la educación, ya que ésta debería, ser acorde a la sociedad en el espacio-temporal que le corresponde y se desarrolla.

⁴¹.Paulo Freire. (1970) Pedagogía del oprimido. ed, Siglo XXI, Argentina editores, 1972. Montevideo.

Existen nuevas realidades, contamos con una sociedad que se desarrolla dentro de un ambiente acelerado propiciado por los adelantos en la industria, de la cultura de lo visual, de lo rápido y por tanto, a veces de lo superfluo.

*“Conviene ir concretando los valores morales como respeto propio, el ambiente, la tolerancia, convivencia, igualdad, solidaridad.”*⁴²(Téllez, 2005, p.287)

Si a esta nueva sociedad le sumamos la globalización estamos introduciendo en la sociedad pautas como libre mercado y libre economía, con lo que se hacen más claras las diferencias sociales entre países ricos y pobres.

Al sumarles otros cambios estructurales como la incorporación de la mujer en el mundo laboral, cambio de la estructura familiar, longevidad, migración, empoderamiento, etc, se hace necesaria otra forma de educar, se solicitan nuevas estrategias a seguir para dar soluciones a estas nuevas problemáticas que se plantean con una celeridad jamás anteriormente observada.

La escuela se muestra cooperativa ante tal reto e incorpora en sus programas nuevos valores que se basan en la convivencia y el respeto. Se incorporará en los planes educativos nuevas propuestas para hacer frente a esta nueva sociedad que demanda un cambio en los valores, más acordes con la nueva realidad. Educación y sociedad deben ir de la mano para que no emerja un concepto desfasado de la escuela que incite a su devaluación.

Un alto número de profesores y profesoras, que creen firmemente que el cambio, se hacen eco de tales transformaciones y necesidades y gracias a su trabajo y esfuerzo, en solitario o en asociaciones, se ponen en marcha proyectos como el de coeducación, convivencia escolar, cursos, jornadas, encuentros,... organizados tanto en los centros escolares como por otras entidades. Podemos referirnos como ejemplo a los Ayuntamientos, de Albaida del Aljarafe y Olivares, en Sevilla, que potencian acciones, organizadas y dirigidas por el Punto de igualdad Municipal (PIM).

⁴² Téllez Palma, J. Revisión crítica de la obra controversias en la educación española. La educación en el siglo XXI: nuevos horizontes.2005. Editorial Dykinson. Pág. 287

En 2013 se celebra I Circuito de Experiencias Creativas por la Igualdad del Alto Aljarafe. En el año 2014 se organizó, por el área de la mujer del ayuntamiento de Olivares, unas jornadas tituladas “V jornadas formativas en materia de prevención: género y educación” para la formación de profesorado de los colegios de la localidad aljarafeña.

Coeducar es trabajar para cambiar la sociedad, hacerla igualitaria para hombres y mujeres, que es una cuestión humana. Cambiar la educación no es tarea fácil pero tampoco es imposible, lo único que tenemos que hacer es encaminar estos cambios hacia el fin que pretendemos conseguir. El devenir cambiante del mundo es algo inevitable, pero es nuestra obligación encauzar ese movimiento hacia un mundo más justo, coherente y más igualitario.

La finalidad de la educación es cambiar aquello que enseñamos y como lo transmitimos, por ello nos debemos basar en una buena metodología y en contenidos acordes a nuestros objetivos, ya que ambos tienen que estar impregnados por una perspectiva de género. Pero para poder llegar al cambio del mundo educativo hay que aprender a mirar, tener otra forma de percepción de las cosas.

Esa forma de mirar o esa forma de aprender a mirar no es más que organizar dentro de nosotros/as las imágenes y saber agruparlas de tal manera que lleve consigo una perspectiva de género y solidaridad. “Solo se ve lo que se mira, y solo se mira lo que se tiene en mente”. (Bertillon, s.f.)

La mente cuando se le muestra una imagen agrupa sus elementos según un principio de organización, dependiendo de los criterios de organización de cada uno/a podemos ver una imagen u otra, cada una de las interpretaciones dadas serán validadas por sí mismas. Es lo que se llama “inversión perceptual”.

Dibujo del libro “El Principito”. Si observamos una imagen y nuestra mente la ordena rápidamente tendremos una percepción pero si nos dan una pauta a seguir como puede ser el simple giro de cabeza, esa imagen puede cambiar. (Jean de Saint- Exupéry, p.14)

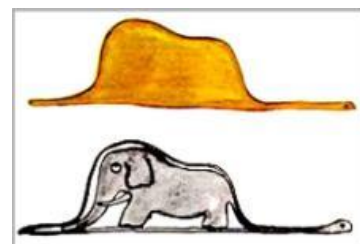


Foto 1. Imagen “El Principito”.
Jean de Saint-Exupéry

Ver una realidad de un modo u otro dependerá de los criterios de ordenación que tengamos a la hora de configurarlo en nuestra mente, estos criterios de ordenación pueden ser prejuicios, creencias, cultura, etc.... Debemos marcar unas pautas de ordenación tal que queden incluidas todas las personas por igual.

Cambiar nuestra manera de pensar requiere que nos fijemos en modelos diferentes. En esta nueva forma de ordenar nuestra mente tiene una función principal la escuela y profesorado. La realidad es compleja y hay muchas formas de ver, de ahí que ante la resolución de conflictos es fundamental ponerse en el lugar del otro. Ver el problema desde los dos puntos de vista. Solo vemos lo que miramos y estamos preparados para ver, por lo que tenemos que educar y preparar al alumnado para que perciba la realidad libre de prejuicios.

2. Educación para una Ciudadanía Global.

La **Educación para una Ciudadanía Global**, y desde la posición que ocupa la educación actual, intenta cohesionar los derechos humanos y la educación para el desarrollo. En esta unión se incluyen valores como la educación para el desarrollo sostenible, para la interculturalidad, para la paz, generosidad, amistad, etc, con una perspectiva de género. Valores que deben formar parte de la educación para la ciudadanía pero lo que realmente da sentido a todo esto es la actuación en el aula, por lo tanto esos valores los tiene que fomentar el profesorado encontramos en el trabajo por competencias un apoyo fundamental.

El Ministerio de Educación y Ciencia incluye dentro del tercer bloque, en los que se divide los objetivos del sistema educativo europeo para el año 2010, promover el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social⁴³. (MECD, 2010).

Estos objetivos se deben llevar a cabo siguiendo un marco normativo específico, un profesorado comprometido, motivado, formado, además ha de contar tanto con los

⁴³ .Ministerio de Educación y Ciencia. Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Puntos de Referencia 2010. Borrador de Trabajo.http://www.stecyl.es/LOCE/050517_Objeticivos_UE_ESP_2010.pdf. (16/08/2011)

recursos como con los materiales suficientes para desarrollarlo. Actualmente los temas relacionados con igualdad de género no dejan de ser un trabajo realizado por el profesorado con carácter voluntario y que en algunos casos requeriría mayor formación específica. Por lo que el avance en la temática se hace lento e insuficiente y prueba de ello es que cada día aparecen casos de mujeres agredidas a manos de hombres, y además estos casos de violencia de género se presentan cada vez más en chicas jóvenes.

Para que cualquier plan educativo funcione necesitamos del apoyo y compromiso del mayor número de agentes, educadores/as, alumnado, familiares y personal no docente del centro. En definitiva, el éxito de las actuaciones llevadas a cabo en un centro educativo, en materia de género, depende de lograr una buena cohesión y entendimiento entre los agentes que forman parte de la educación de un niño o niña. Si no se da una buena estructura, no se garantiza dicho éxito.

El ministro, Miguel Ángel Moratinos, destacó durante su intervención, en la entrega del II Premio de Educación para el desarrollo “Vicente Ferrer”, que "los/as docentes son un pilar en la cooperación española" y que "la educación es clave para alcanzar los logros fijados en el tercer plan director de Cooperación española". ⁴⁴ (Fundación Vicente Ferrer, 2011).

Pretendemos construir una nueva escuela más cercana ya que es necesario un nuevo enfoque en el cual la escuela no esté centrada en las instituciones sino en el aprender a ser, a hacer, a aprender y a convivir, una educación integral de la persona para un crecimiento personal y positivo ante las demandas de la nueva sociedad. Una educación de calidad y para todos/as por igual.

Por consiguiente, será primordial para este nuevo proyecto educativo en la escuela, la implicación familiar, al mismo tiempo que se propicie un clima de aprendizaje adecuado donde todos/as se sientan incluidos y no se olvide ningún aspecto.

⁴⁴ Fundación Vicente Ferrer. Entrega del II Premio Nacional Vicente Ferrer de Educación al desarrollo. <http://www.fundacionvicenteferrer.org/es/noticias/entrega-del-ii-premio-nacional-vicente-ferrer-de-educacion-al-desarrollo> (14/08/2011)

El cambio metodológico partirá, por tanto, de la creación de proyectos educativos basados en la igualdad que incluya la realidad escolar desigual.

Aunque los resultados no sean siempre satisfactorios, según marca, Lévine y Lesote (1996), tendremos la oportunidad de aumentar el éxito si:

- La preocupación básica es mejorar el nivel de logro de los objetivos educativos considerados valiosos (por todos los grupos culturales del centro)
- Crear un clima escolar productivo que refleje los valores compartidos por la comunidad.

Los organismos gubernamentales e interesados en nuevas metodologías de género, lo que llevan a cabo en definitiva, es privilegiar a la mujer en la toma de decisiones y evitar en todo momento la confusión entre lucha de género con lucha feminista. El concepto de género lo entendemos de forma relacional de modo que con el concepto de género se hace referencia a mujeres y hombres, masculino o femenino, relaciones de acceso al poder y oportunidades. En educación con la metodología de género lo que pretendemos es disminuir la brecha existente y diferenciación entre chicos y chicas.

El objetivo fundamental de la pedagogía crítica, según Peter McLaren consiste en, *“Habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. Pedagogía de la liberación, de la esperanza. Buscan dar ‘poder al sujeto y la transformación social’”*⁴⁵. (McLaren, 2005, p. 25)

Las distintas metodologías existentes en educación, bien empleadas pueden conducirnos a la reducción de esta diferenciación en la socialización de chicos y chicas. Las metodologías utilizadas en educación están fundamentadas en las teorías del aprendizaje: conductismo, cognitivismo, constructivismo o conectivismo, teoría del aprendizaje en el área digital. Desarrollada por George Siemens. Cada una de ellas cuenta con sus actividades y formas de actuación. Pero en realidad existen muchas metodologías diferentes y todas se consideran buenas si consiguen o llegan al fin que pretendemos.

⁴⁵ McLaren, P. La vida en la escuela: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. 2005. editorial Siglo XXI. Pág. 25.

3. Cambio metodológico en la enseñanza. “Aprender haciendo”

En relaciones de género, es fundamental utilizar metodologías de trabajo cooperativo, podemos utilizar para ello talleres o actividades realizadas en grupo de análisis y sensibilización, en definitiva una metodología basada en el principio de **aprender haciendo**.

Mediante esta metodología **de aprender haciendo**, se ha puesto en práctica un taller de Mosaico en el I.E.S. José María Torrijos de Málaga, centro de compensatoria, ubicado en un barrio de nivel socioeconómico medio-bajo. Con el uso del taller de “musivaria” llegamos a transmitir diversos valores educativos. Consiste en un trabajo cooperativo dirigido, con el cual de manera transversal podemos trabajar con el alumnado todos los valores democráticos, igualdad de oportunidades, interculturalidad, relaciones de igualdad, medio ambiente, sostenibilidad, norte y sur, ...

Elegimos el mosaico porque lleva implícito un gran valor pedagógico y está reconocido como una excelente técnica educativa y se ha llevado a la práctica desde niveles elementales como primaria o secundaria. Consideramos esta técnica fundamental para educar al alumnado perteneciente al Programa de Cualificación Formación Profesional Inicial de “Acabados y Pinturas”, correspondiente a la Familia Profesional de “Edificación y Obra Civil” pues además de llevar a cabo la técnica artística de construcción de mosaicos o su finalidad decorativa de acabados en edificios se ponen en valor de forma transversal temas como el trabajo en equipo, coeducación, cooperación, convivencia, educación para la paz, no sexista, intercultural o medioambiental. Cumpliendo también con el curriculum de la propia familia profesional, al tener que impartir clases de acabados discontinuos.

Retomo la técnica del mosaico por todas sus cualidades pedagógicas a la hora de trabajar con niños/as de PCPI, que presentan una problemática específica, además es muy gratificante a nivel profesional y personal por las relaciones afectivas que se crean con el trabajo en equipo tanto alumnado-profesorado como del propio alumnado entre sí. Este tipo de relaciones son muy importantes en todos los niveles y los distintos grupos de clase pero sobre todo en alumnado de las características que enmarca a los PCPI.

Los objetivos como indica Salvador Mata “*son las intenciones que orientan la planificación educativa y la ejecución de las actividades escolares, necesarias para alcanzar grandes finalidades educativas explicitadas en nuestro ordenamiento jurídico*”. (Mata, 2012, p.92)

Los objetivos educativos se formulan en **términos de capacidades**, entendiendo por capacidad **el potencial o la aptitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades**, es decir, las posibilidades que cada ser humano tiene, que puede desarrollar y que le van a permitir realizar, de forma permanente y autónoma, aprendizajes nuevos.

El taller creativo pedagógico del mosaico es un proyecto artístico por su carácter decorativo, lo que hace más atractiva la asignatura al alumnado. Se hace materialmente imposible, aprender la técnica de alicatados como terminación decorativa, en los Centros educativos, como si se produce en la vida real.



Foto 2. I.E.S. José María Torrijos.
Málaga. Curso 2007/08

No contamos en los centros con los recursos materiales ni de infraestructuras para hacer el alicatado de un baño o una cocina, pero sí la posibilidad de trabajar por proyectos que enmarquen esas carencias. De acuerdo con ello llevamos a cabo un aprendizaje basado en proyectos, utilizando como proyecto educativo el mosaico desde una perspectiva integradora de género. Los programas del PCPI, encuentran en el mosaico la alternativa educativa para trabajar de manera práctica, de aprender con autonomía personal, trabajar de manera transversal la cooperación y la desigualdad en el aula, en definitiva, un aprender de carácter dinámico, divertido y relajado.

Planteamos la realización de un mosaico colectivo, con un motivo general consensuado con el alumnado, siempre es de gran ayuda realizar un proyecto que sirva como celebración de una efeméride y de este modo trabajamos diferentes valores de manera transversal.

Una debilidad en la ejecución de taller o proyecto suele ser la falta de difusión de los trabajos. La difusión y la curatura del proyecto es fundamental tanto para el alumnado como para el profesorado, que puede aprender de esta buena práctica y llevarla a su aula.

Existen premios como “Cultura Viva de Arqueología” que se ha concedido este año a la profesora Luz Neira por su dedicación al estudio de los mosaicos romanos y su contribución a la difusión científica del mosaico como fuente documental para el estudio de la historia, tanto en el ámbito de la investigación especializada como en la docencia universitaria y la sociedad en general, resaltando la revalorización de la musivaria en el patrimonio arqueológico y cultural y su papel clave en la gestión cultural.

*“Este premio me hace sentir muy honrada, tanto por el prestigio de “Cultura Viva” - una asociación cuya labor por la Cultura en el sentido más amplio del término es encomiable, como por la talla de los miembros del jurado y la categoría de los galardonados en sus distintas modalidades de sus ya XIX ediciones”*⁴⁶. (Universidad Carlos III de Madrid, 2011, art. Tras la historia oculta en las teselas de los mosaicos)

En el taller de mosaico además de trabajar las distintas técnicas musivarias, se trabajan las competencias básicas desde una perspectiva de género, cuidando mucho el lenguaje, un lenguaje no sexista, donde todos y todas estemos incluidos. Así nos vamos acercando, de forma sencilla, a la elaboración y organización de un proyecto con perspectiva de género. Siempre trabajaremos cualquier metodología siguiendo unos pasos o pautas: la elección de equipos, identificación de problemas, diseño, realización de proyecto, ejecución, seguimiento, evaluación y reflexión.

⁴⁶ Tras la historia oculta en las teselas de los mosaicos. Universidad Carlos III de Madrid. http://www.uc3m.es/portal/page/portal/actualidad_cientifica/noticias/historia_mosaicos. (16/08/2011)

“La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida” (Dewey, 1995: 14). *“La educación no puede hacerlo todo hasta el punto de modelar a capricho la vida individual, mas tampoco esta vida puede configurarse con total desprecio de su circunstancia natural, social y cultural”*⁴⁷ .(Nassif, 1958: 6) (Metodologías Innovadoras, 2010, art. Promoviendo la igualdad en la escuela)

Por la experiencia obtenida durante la elaboración del mosaico, desde una perspectiva de género, se llega a la conclusión que es más eficaz “aprender haciendo” que el uso de cualquier otra metodología, sobre todo en esta tipología de enseñanzas y de alumnado. Dentro de los programas de PCPI y la formación profesional resulta fácil desarrollar esta metodología de aprendizaje basado en proyectos, o de aprender haciendo, ya que se consideran enseñanzas de carácter práctico. Adaptar un proyecto al curriculum y programación de aula dentro de los PCPIs es posible, siendo los resultados más satisfactorios. Se pone en práctica la Teoría de autoeficacia, fundamental en la coeducación.

*“Además, para poder desenvolverse en la vida no sólo son necesarios los conocimientos. Debemos aprender a estar con los demás y a trabajar en equipo, aprender el sentido y el valor de las cosas, y, en definitiva, aprender a ser mejores personas, más cultas y felices.”*⁴⁸(Monreal, 2005, p. 154)

En cualquier proceso educativo debe aparecer un elemento importantísimo que es la autoeficacia, ésta consiste en creerse capaz de realizar una actividad. Mientras que la autoestima es el concepto que tenemos de nosotros mismos, de lo que nos apreciamos o queremos. La autoeficacia nos muestra un sentido más vinculado a la capacidad de reacción. El concepto de Autoeficacia fue propuesto por Bandura en el año de 1977 con la publicación de la obra *La auto-eficacia*: “hacia una teoría unificada del cambio conductual” y tiene sus orígenes en la Teoría Cognitivo-Social, la cual a su vez, es una

⁴⁷ .Metodologías Innovadoras. Promoviendo equidad de género en la escuela. <http://innovadocentes.blogspot.com/2010/12/promoviendo-equidad-de-genero-en-la.html> (19/08/201)

⁴⁸ .Monreal Gimeno, M.C. Reflexiones sobre la enseñanza universitaria ante la convergencia europea. La educación en el siglo XXI: nuevos horizontes.2005. Editorial Dykinson. Pág. 154.

versión actualizada de la Teoría del Aprendizaje Social, ambas desarrolladas por Albert Bandura⁴⁹. (Bandura, 1994)

De este modo, Sergio Cruz⁵⁰ ha realizado un proyecto de investigación en el centro para la discapacidad ADEFISAL de Sanlúcar la Mayor, en los que pone en práctica talleres en los que se trabaja la autoeficacia.

"que seguía un proceso, con la intención de ir viendo el cambio que en él se generaba tras el alejamiento de la obra que no queda concluida, el usuario puede replantearse maneras de conocerse mejor e intentar lograr alcanzar o al menos rozar el Insight⁵¹ que propulsaran las norteamericanas Margaret Naumburg y Edith Kramer, que afirma al mismo tiempo Morales Häfelin⁵² y que podríamos comparar con la autoeficacia de Albert Bandura (1925) ya que con sus teorías nos dice que el individuo que llega a sentir el nivel de autoeficacia alto puede llegar a emocionarse enfocando sus trabajos y sus vidas con mayor estado de ánimo y por tanto bajando los niveles de ansiedad o expresión"⁵³. Igualmente nosotros podríamos partir en nuestra aula repasando esta teoría con el propio alumnado. (Pozuelo, 2010)

⁴⁹ Modelos de Autoeficacia. <http://sida-aids.org/psicologia-sida/29-modelos-de-salud/20-modelo-de-autoeficacia.html> (16/08/2011)

⁵⁰ Profesor de artes plásticas del departamento de expresión musical, plástica y corporal y su didáctica de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Profesor de educación especial y educación infantil.

⁵¹ Insight: es la capacidad de darse cuenta, es tomar conciencia de forma súbita de una realidad interior que normalmente había permanecido inconsciente.

⁵² Morales Häfelin, P (2007) ¿Puede la actividad plástica ayudar en el tratamiento de personas con trastornos mentales severos? Los efectos terapéuticos del arte-terapia. Memoria para optar al título de Psicólogo del departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

⁵³ POZUELO CABEZÓN S.C. (2010) capítulo titulado "Yo, mi mundo, mi historia contada a través de la Arteterapia" en el libro "Arteterapia en el ámbito de la alteración mental", editado por "Asociación Cultural de Ediciones Océano", con ISBN nº 84-614-1936-4

4. Plan de Igualdad.

A partir del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (BOJA núm. 227, de 21 de noviembre de 2005), Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, la Junta de Andalucía establece en los centros educativos el Plan de Igualdad, con una persona coordinadora responsable de su funcionamiento y puesta en marcha. Orden de 15 de mayo de 2006 (BOJA nº 99, de 25 de mayo de 2006), por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Sin olvidar que el 16 de febrero de 2016, el consejo de Gobierno, aprueba el II Plan estratégico de Igualdad de Género en educación 2016-2021.

El Plan de Igualdad en el centro es responsabilidad de toda la comunidad educativa y deberán incluirse en el Proyecto Educativo las actuaciones que se llevarán a cabo en el tratamiento transversal de la perspectiva de género en el currículum, la formación igualitaria y coeducativa en el plan de convivencia y el plan de orientación y acción tutorial, pudiendo incluir propuestas dirigidas al alumnado, al profesorado y las familias. Es fundamental trabajar en equipo. El objeto de asegurar una orientación académica y profesional que tenga en cuenta la perspectiva de género, así como una formación igualitaria en temas como la autonomía personal, la educación emocional, la educación afectivo-sexual o la resolución pacífica de conflictos, permite profundizar en el desarrollo de un currículum no sexista, así como la visibilización de las aportaciones de las mujeres en él. Directrices ordenadas desde Servicio de Convivencia e Igualdad de la Dirección General de Participación y Equidad de la Junta de Andalucía.

“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo” Nelson Mandela (1918)

“La importancia de la educación en la consolidación del sistema establecido, así como la significación que tiene en la transformación social, es incuestionable. La educación ha sido, y es, por una parte, un elemento esencial en la conservación de concepciones y relaciones sociales y, por otra, un motor de cambios profundos hacia otros modelos sociales más justos y equitativos. Esta consideración sostiene la pertinencia de hacer frente, desde nuestros centros educativos y con la implantación de una pedagogía Coeducativa, al déficit de ciudadanía que aún permanece en la construcción desigual y jerarquizada de los géneros. Para ello, se propone una medida integral en el propio centro educativo con la implantación de un Plan de Igualdad contextualizado, desde el que se avance hacia la equidad de género y hacia la construcción de un modelo educativo no androcéntrico.” Alonso del Pozo. A. Construyendo Igualdad. 2010. Jornadas de Formación en Igualdad de género. Junta de Andalucía Consejería de Educación.

Cualquier actuación en nuestra vida está perfectamente pensada y organizada ya que gracias a esta programación se optimizan los beneficios. Es sabido que cualquier actuación programada deja de lado cualquier situación incómoda o imprevista que dificulte sus desarrollos. Este mismo modelo de proceder es aplicado en educación, por tanto estamos siempre realizando programaciones de todas las unidades didácticas y de todo el programa de la asignatura, con la intención de que el alumnado adquiriera todos los contenidos de la materia en un periodo determinado.

Lo que hace más satisfactorio cualquier actuación programada, es la manera de dar coherencia a las distintas medidas desarrolladas. Por lo que no podemos ir improvisando, hay que programar y alcanzar todos los objetivos con unas actividades previamente marcadas.

Lo que Antonio Bolívar definiría como la Confrontación *¿Cuáles son las causas de actuar de ese modo? Cuestionar lo que se hace y cómo se hace situándolo en un contexto biográfico, cultural, social o político que dé cuenta de por qué se emplean esas prácticas docentes en el aula.*”⁵⁴(Bolívar, 1997, p. 162)

Además será la clave para la evaluación final. Esta programación es tan extensa que no solo enmarca las actuaciones en el aula, sino en todo el contexto educativo y en las relaciones familiares.

Diversos autores/as han realizado evaluaciones sobre el papel del profesorado ante el cambio coeducativo. Estos estudios han servido de base para el análisis de las reacciones del profesorado ante la introducción de innovaciones en su práctica cotidiana.

*“La propuesta de cambio puede ser referida al cambio en los contenidos de lo que se enseña (incluyendo el papel de las mujeres en la historia, por ejemplo), en la organización del espacio (distribuyendo de forma equitativa el patio de juego), en el uso del material escolar (en los laboratorios por ejemplo), en la distribución de cargos escolares por sexo (tanto del profesorado como del alumnado),etc”*⁵⁵(Bonat,2008,p.26)

Los directivos de los centros educativos han de ser conscientes de la importancia que tiene la implantación de un PLAN DE IGUALDAD. Este plan ha de estar contextualizado en el centro que se va a implantar y es recomendable que sea un plan a largo plazo, para conseguir el centro coeducativo con el cual soñamos.

Esta contextualización no es más que un diagnóstico con perspectiva de género del centro educativo. A través de él se puede concienciar a la comunidad educativa y decidir qué actividades, qué finalidad y qué aspectos tratar. Este diagnóstico o contextualización guarda relación con la convivencia escolar, ya que muchos de los conflictos que se ocasionan en un centro se basan en la discriminación de género.

⁵⁴ Bolívar. A. Diseño y Desarrollo del Curriculum en la Educación Secundaria. 1997. Editorial Horsori. Pág. 162

⁵⁵ Bonat. Xavier. Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de investigación. 2008. Editorial Grao, de IRIF, S.L. Pág. 26.

*“en el complejo mundo de la enseñanza se necesita mucha dedicación, una gran cantidad de trabajo intelectual y enormes reservas de energía emocional. Incluso los profesores mejor dotados han de realizar tremendas inversiones de tiempo”. “La educación como práctica educativa requiere la transformación radical de las prácticas pedagógicas y sociales que tienen lugar en el aula, en el centro y de las funciones y competencias del profesor/a. El principio básico es facilitar y estimular la participación activa y crítica de los alumnos/as en las diferentes tareas que se desarrollan en el aula y que constituyen el modo de vivir de la comunidad democrática de aprendizaje.”*⁵⁶ (Pérez, 1992:33). (Escribano, 2004. P.114)

El plan de igualdad, por lo tanto, es un proyecto muy elaborado y programado, que se incluirá dentro del plan del centro. Es sabido que en los centros actualmente se realizan actividades con acciones concretas para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres, que están bien, pero no podemos conformarnos con esas actividades simplemente, ya que podemos caer en la repetición o por falta de tiempo dejar algún tema sin tratar o abierto.

Se pretende ir más allá, conformar un plan de igualdad específico, con un programa de actuación, una cronología y actividades, todo ello programado e integrado en el plan de centro, en la propia estructura del centro, y solo así podremos conseguir el centro donde niñas y niños se desarrollen con igualdad y con todas sus capacidades sin sesgos de género.

Para poder realizar un buen plan de igualdad es necesario **comprometer al máximo de personas posibles**, un grupo de personas que se comprometan a recorrer ese camino sin dejar la tarea en manos de un grupo con mayor o menor voluntad. Esas personas han de ser todas las que contribuyen a la educación de niñas y niños, profesorado, personal no docente del centro, familiares y el propio alumnado.

⁵⁶ .Escribano González. A. Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general. 2004. Graficas Cuenca S.A. Cuenca.

... "nos encontramos con que las instituciones formales han dejado de ser los únicos focos y fuentes de formación; el aprendizaje puede producirse en cualquier lugar y momento de nuestra vida. Al mismo tiempo que ha ido cambiando el concepto de educación, el aprendizaje de conocimientos ha dejado de ser el objetivo único de la formación; ante el avance del saber es más importante -aprender a conocer- que adquirir conocimientos propiamente dichos. "⁵⁷ (Monreal, 2005, p. 154)

Es necesario que el profesorado y el personal del centro en general, incorpore de forma transversal la coeducación y que ésta sea parte de la vida de un centro escolar. Se debe realizar un plan de igualdad que quede incluido dentro del Plan anual del Centro.

Para llevar a cabo un buen plan de igualdad, debemos **realizar una investigación-acción**, trabajando y organizando la programación desde una perspectiva de género. Otro factor importante es ver cómo está organizado el centro tanto en estructura como en espacios. Para tal objetivo sería conveniente **consolidar una comisión permanente de igualdad**. En ocasiones esta comisión se ve apoyada por el departamento de convivencia del propio centro o en algún grupo de trabajo, como el que se ha creado este año de "unidad de convivencia e igualdad", en el I.E.S. Carlinda de Málaga. Dicha comisión permanente ha de ser el motor que impulse las medidas a tener en cuenta en materia de igualdad de género y vele por conseguir los objetivos que marca el Plan de Igualdad. Estará formada por las personas que elaborarán el programa o plan de acción coeducativo. Contará con una programación, una consecución de objetivos, así como se establecen las medidas y actividades a desarrollar con el alumando, evaluación y nuevas modificaciones de las mismas.

Lo principal es que la comisión esté formada por personas formadas y cualificadas para elaborar dicho plan y aunar esfuerzos para ir aumentando el número de integrantes en la misma, siempre y cuando estos nuevos integrantes reciban la formación adecuada. Es como una cadena que va enlazando eslabones.

⁵⁷ .Monreal Gimeno. M.C. Reflexiones sobre la enseñanza universitaria ante la convergencia europea. La educación en el siglo XXI: nuevos horizontes.2005. Editorial Dykinson. Pág. 154.

En los centros educativos encontraremos compañeros/as que no estimen necesario participar en dicho plan, quizás sea por desconocimiento, por lo que debemos realizar una buena información y sensibilización. No olvidemos que para poder convencer de algo, tenemos que conocer muy bien el tema a tratar, en este caso sería género o igualdad y debemos estar formados para saber qué contestar en cada momento.

Para conseguir esa escuela coeducativa que pretendemos, donde los niños y niñas puedan desarrollarse en equidad debemos contar con una escuela con espacios comunes, tal vez sea en estos espacios donde menos equidad existe. Todos pensamos en el recreo cuando hablamos de esa distinción de espacios monopolizados, siendo las pistas de fútbol monopolizadas por los alumnos. Quizá debemos trabajar más estos espacios y proponer alternativas coeducativas donde todas las personas puedan convivir juntas y se desarrollen con comodidad, sientan el recreo de todos/as. Para trabajar los espacios se ha creado en el IES Carlinda un taller de costura, taller que principalmente trabajará los valores de equidad y respeto.

En la organización escolar se eligen horarios, cursos, tutorías, se realizan programaciones y así sucesivamente se va configurando la estructura escolar. Estos aspectos de elección son repetidos año tras año y se modifica poco, ello lleva implícito una pasividad en la organización estructural del centro. Esta pasividad es cómoda pero no facilita que nuestro centro sea coeducativo.

Si queremos que un centro sea coeducativo debe practicarse con el ejemplo, el alumnado tiene que sentir que vive en un centro coeducativo, que se respetan a las personas, y que si se detecta algún aspecto no educativo, se debe intentar su cambio que el Consejo Escolar o Equipo Directivo tengan entre sus componentes mujeres y que los liderazgos o cargos importantes no sean sólo de hombres, que las mujeres puedan tomar decisiones y sean tenidas en cuenta.

Ha de ser paritario si es posible, es importante que estén representados por igual hombres y mujeres. Lo mismo que cuando se establece la convocatoria del consejo escolar ha de ser tomada en serio y deben participar en ella, profesorado, alumnado y familias y así evitamos que las elecciones sean al azar.

Hay que predicar con el ejemplo, no podemos decir todo el tiempo que somos iguales y luego los cargos directivos estén formados en su mayoría por hombres. Que se note que es un centro coeducativo donde se estén coeducando chicos y chicas en igualdad.

Con respecto al currículo ha de ser integrador, los contenidos y metodología deben mantener una pedagogía coeducativa. Estamos acostumbrados a darle una mayor validez a todo aquello que está en papel, el papel tiene una importancia superior, cuando queremos estar seguros de que algo se cumpla, decimos: “que te lo den por escrito”.

Es por ello que debemos prestar mucha atención a todo lo que está escrito y principalmente a los libros de texto con los que estudian y se educan nuestros alumnos y alumnas. Desde nuestra primera lectura se nos va conformando nuestra forma de ser, de ver las cosas y comportarnos. No olvidemos que hemos empezado a leer “MI MAMÁ ME MIMA”. Qué diferente sería si los niños y niñas empezaran a leer “MI MAMÁ Y MI PAPÁ ME MIMAN”.

Al mismo tiempo que en los libros de texto infantiles la mamá se quedaba en casa mientras el padre y el hijo iban a pescar, configurando desde pequeño en nuestra mente los espacios, según género. Desde el IES Carlinda de Málaga, trabajamos para educar y respetar los espacios, el taller de costura o taller de cocina son dos espacios de todo el centro, no de niñas exclusivamente.

No obstante, los recursos didácticos y materiales educativos han sufrido un lavado de imagen y son más coeducativos pero no se termina de conseguir que reflejen situaciones igualitarias, por lo que se recomienda al profesorado que colabore en la elaboración de los materiales didácticos, personalizados, adaptados al curso y la tipología del alumnado. Y ese cambio se realizará desde el currículo, con perspectiva de género. Desde un punto de vista más equitativo **son posibles unos textos distintos**.

Cada profesor/a sabe preparar perfectamente una programación orientada al curso al que tenga que dar clase, secuenciando sus conocimientos. Conocemos sus carencias y la modificamos en años sucesivos. Pues lo mismo hay que hacerlo desde una perspectiva de género.

Debemos seguir unos puntos concretos para conseguir una programación con perspectiva de género, tales como:

1. Secuenciación con aspectos fundamentales según el nivel con su desarrollo personal.
2. Qué aspecto debemos incluir en plan de acción tutorial
3. Actividades de tutoría encaminadas al autoconocimiento (los niños y niñas no se conocen). Esencial para adquirir autonomía.
4. Aprender a relacionarnos. Cómo compartir las cosas, cómo aprender a resolver conflictos.
5. Corresponsabilidad y autonomía. Que sean responsables y corresponsables de quienes le rodean.
6. La orientación profesional y proyecto de vida de cada cual. No sesgada.
7. Enseñarles desde el comienzo a tomar decisiones, lo que supone a sentirse mejor consigo mismo y saber vivir.
8. Búsqueda de nuevos modelos y referentes de formas de abordar la identidad sexuada. Distintas formas de masculinidad y feminidad.

Un recurso que existe en los centros que funcionan y que podemos tratar desde una perspectiva de género, es el plan de acción tutorial, actuaciones con las familias, con el alumnado y formación del profesorado además de las distintas coordinaciones con los departamentos, celebraciones de efemérides, etc...

Todo plan o proyecto de centro ha de ser evaluado por la comunidad educativa y reflejado en la memoria final. En el propio proyecto han de venir indicadas las actuaciones a realizar y la valoración de sus resultados y participación. Dichos resultados serán comunicados al Consejo Escolar del Centro para su aprobación o modificaciones necesarias.

Esta memoria final contendrá la valoración de las actividades, que en materia de coeducación, se han llevado a cabo en el centro, este informe será de carácter anual.

Es fundamental que después de cada actividad, realizada con perspectiva de género, se evalúe y se incorpore en la memoria final con el fin de obtener una valoración global y unas propuestas de mejora. La manera de participar en los centros viene siendo mediante grupo de trabajo formado por profesorado de distintos departamentos de carácter voluntario, trabajando su materia bajo una perspectiva de género y ayudando en el Plan de Igualdad. Es fundamental contar con la implicación del Equipo Directivo en temas relacionados con la sensibilización del Claustro, información y formación. Es una tarea de todos y a largo plazo por lo que debemos evitar en nuestro quehacer diario polémicas hostiles, hay que trabajar de forma cómoda y convincente.

Esta contribución actualmente personal y voluntaria debe ser tomada como ayuda a nuestro desarrollo profesional y de ayuda a un mundo mejor más equitativo y más apto para todos/as. **Hay que intentar dejar este mundo mejor de como nos lo hemos encontrado.** Y ello servirá para que sean mejores personas en una sociedad mejor.

Para asegurar el éxito en cualquier programa o plan es necesario establecer una evaluación del mismo, que permita valorar de manera rigurosa el alcance de las actuaciones llevadas a cabo en dicho programa o plan. De tal manera que nos conduzca a potenciar los logros y mejorar las deficiencias. La evaluación no es más que un análisis de las actividades y una obtención de resultados que en la medida de lo posible nos ayude a motivar nuestra participación en las actividades de mejora.

La evaluación ha de realizarse al finalizar cada Proyecto Coeducativo anual como al finalizar el Plan de Igualdad. Los criterios de evaluación vendrán recogidos en el propio programa o plan. La evaluación será final de cada proceso y punto de partida del siguiente ciclo. Los métodos seguidos para la obtención de datos serán variados, reuniones de tutores, evaluación de actividades, entrevistas y cuestionarios a alumnado familiares y profesorado.

Con las nuevas líneas e investigaciones, dentro del grupo de trabajo formado por el profesorado, se nos plantea un nuevo interrogante. El de considerar el Plan de Igualdad un **Plan Estratégico** en la educación. De tal manera que sea equiparado a los proyectos TIC o de Bilingüismo que la Junta de Andalucía tanto apoya.

El Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro debe contener, y de ello se debe encargar la comisión de convivencia, una perspectiva de género en todo su desarrollo, además de corregir el lenguaje sexista del propio documento. Intentar que el ROF fomente la igualdad entre alumnos y alumnas y ante casos de discriminación sexual, queden reflejadas actuaciones de reflexión y aprendizaje de conductas igualitarias.

La realidad de la educación en materia de género puede modificar según el nuevo ROF, el número de horas actuales de coordinación, que puede ser reducido, y actualmente este número de horas es ya muy reducido, ciñéndose casi a un voluntariado. De ahí la necesidad de que el Plan de Igualdad sea considerado un plan estratégico.

CAPÍTULO IV. PROGRAMAS EDUCATIVOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EL PCPI.

La finalidad, de los proyectos y actividades que se lleven a cabo, es trabajar mediante una educación emocional, desarrollando, además de las competencias profesionales propias de los PCPI, (Programa de cualificación profesional inicial), las competencias emocionales, que ayudarán al alumnado a afrontar mejor los retos de la vida, consiguiendo un mejor bienestar personal y social. Y por tanto mejorará su relación con otras personas en su entorno social. Hoy día se valoran de igual modo tanto los conocimientos intelectuales como las habilidades emocionales. Tras la publicación de los estudios e investigación, en 1995, de “La inteligencia Emocional” de Daniel Goleman, se reconoce la importancia de las habilidades personales para una transformación de la sociedad y de la economía. En su investigación indica que un 75% del éxito de la vida corresponde a las competencias emocionales.

1. Origen de la Inteligencia Emocional.

Cuando nos referimos a la capacidad de sentir, entender y de poder modificar los estados emocionales tanto de nosotros mismo como de los demás, estamos hablando de inteligencia emocional. La inteligencia emocional supone dirigir y equilibrar nuestras emociones. No es más que una inteligencia humana y social y que nos dirige a actuar sabiamente.

En 1990, dos psicólogos norteamericanos, Dr. Peter Salovey y Dr. John Mayer definieron y hablaron ya de inteligencia emocional y el estudio de las sociedades, pero no sería hasta cinco años después cuando Daniel Goleman en su best-seller “La Inteligencia Emocional” popularizara el término.

A partir de aquí, se sucedieron numerosos estudios e investigaciones sobre la conducta humana y las emociones. En España destaca el nombre de Rafael Bisquerra, director del Máster de Inteligencia Emocional en la Universidad de Barcelona, pionero en España. Bisquerra ya empezó en 1993 sus estudios sobre educación emocional, pero no se dio a conocer, ya que la temática se guardaba con recelo porque era un tabú hablar de las emociones y sobre todo en la universidad. Hablar de emociones en la universidad era

casi motivo de desprestigio, el paradigma del conductismo hacía que las emociones se consideraran sin entidad, que no podíamos evitarlas, pero sin ser objeto de investigación.

Aún hoy día, se trata de un tema relativamente novedoso que está en proceso de investigación. En la escuela, se da importancia a la inteligencia emocional, y se está incorporando la educación emocional en las aulas.

Pero cabe preguntarnos ¿De qué modo, podemos introducir en el aula la inteligencia emocional? ¿Estamos preparados para ello? ¿Estamos formados? ¿El profesorado posee inteligencia emocional? Aun quedan muchas preguntas por responder y estudios que realizar.

La conferencia “Educando a los ciudadanos del mundo para el siglo XXI” en 2009, en Washington, sobre inteligencia emocional reúne a científicos neurológicos aportando cada uno sus experiencias y estudios y complementándose unos con otros al mismo tiempo. Siempre la práctica contemplativa se ha llevado a cabo entre adultos y se experimenta una evolución, de ahí que cada vez más mayores se apunten a clases de relajación o técnicas de relajación muscular, yoga, mandalas,...

Nuestro estudio ha llevado estas técnicas contemplativas a la escuela. Si una persona se relaja y cuando esté en este estado de relajación se le pide que se enerve y reproche a un compañero, no lo puede hacer. Es por ello que hay que educar para la paz, no sólo dibujando palomas de la paz sino hay que enseñarles a pacificar su cuerpo y ello se consigue con un estado de relajación.

Al final se comprueba que los niños/as son más respetuosos y comprensivos. No olvidemos que estas técnicas se llevan a cabo en los colegios bajo el programa educativo “escuela espacio de paz”. También se trabajó con estas técnicas contemplativas en colegios de la zona cero.

2. Educación Emocional o Inteligencia Emocional en la Escuela.

La educación emocional, está pidiendo un cambio en la antigua escuela. Esta escuela, basada en el intelecto está obsoleta, la nueva sociedad reclama una escuela que les identifique, una escuela actual que trabaje además de su intelecto sus emociones.

Para ello, se requiere que el profesorado cambie su metodología y técnicas de enseñanza, requiriendo a su vez una formación específica. Esta formación es existente pero escasa, existen cursos de formación, jornadas y manuales, pero todos ellos están enfocados para primaria y en algunos casos en secundaria. Y precisamente el curso 2014-2015, la universidad de Málaga ha puesto en marcha un programa de formación para el profesorado de Málaga en Inteligencia Emocional, de carácter voluntario.

En FP esta formación emocional queda fuera de las competencias profesionales, pero no podemos pasar por alto, que los programas de PCPI son programas de la Formación Profesional pero con una problemática y tipología de alumnado muy particular, alumnado absentista y con abandono escolar donde las enseñanzas obligatorias no han tenido éxito. La sociedad en la que vivimos cuenta con una decadencia en la calidad de vida de sus ciudadanos, quizás debido en parte por la crisis y por la falta de gestión de las emociones. Numerosas estadísticas muestran que han aumentado la violencia, la depresión, los embarazos precoces, la delincuencia, etc. Y todo ello, nos hace reflexionar en una nueva escuela que incluya herramientas para saber solventar estos nuevos problemas o circunstancias que nos rodean.

Hay un desencanto en cuanto a la concepción de la escuela como formación para una futura vida laboral, en cuanto el sistema educativo no nos sirve para buscar trabajo, no nos sirve para nuestra vida día a día. El profesorado intentar cambiar esta realidad pero nos cuestionamos ¿Podemos incidir en la mente de las personas? Y lo que es más complicado ¿Podemos cambiarla?

Todos los días nos equivocamos, pero hay una realidad universal “el sistema educativo no nos sirve para encontrar trabajo”, no nos sirve para el día a día. La vieja escuela como concepto de transmisión de contenidos intelectuales, ha de dar paso a la escuela basada en las emociones y en el individuo como “ser”. Y ello debe reflejarse en la educación desde la infancia, estos problemas no surgen en la adolescencia, empiezan a surgir antes, es por estas razones por las que debe contemplarse la educación emocional en primaria y secundaria. Esta carencia unida al fracaso escolar y la apatía es trasladable a la Formación Profesional.

La escuela para alcanzar una educación emocional incorpora en sus programas actividades de autoconocimiento, autocontrol, empatía y el arte de escuchar, pero que en la mayoría de los casos se resume en una mala práctica de lo que realmente quiere decir educación emocional. En ocasiones, el trabajo consiste en pasar el cuestionario de autocontrol que da el orientador al tutor y éste lo pasa en su hora de tutoría. La educación emocional va más allá y para ello es cierto que se precisa de manera urgente una formación del propio profesorado. No podemos educar en las emociones si las nuestras están muertas.

En la mayoría de las actividades facilitadas por los departamentos de orientación, nos hablan de la educación del afecto y las emociones, pero habría que diferenciar entre educación afectiva, que no es más que educar poniendo afecto en el proceso y la educación emocional, que es educar el afecto, impartir conocimientos teóricos prácticos de las emociones. Yo me atrevería a decir incluso que actualmente y según la tipología del alumnado sería un proceso práctico, donde toda esa teoría del afecto quede asimilada en el alumnado de manera práctica, conseguir sus objetivos sin esfuerzo y trabajando, un aprender haciendo.

Pero debemos pensar que en ocasiones se deben de impartir las dos enseñanzas al unísono, varias enseñanzas unidas se quedan plasmadas en un aprendizaje basado en proyectos. Proyectos que trabajen todo al unísono, curriculum, competencias, emociones, convivencia, e igualdad de oportunidad.

Cuando la tipología del alumnado para trabajar es el de PCPI contamos con una dificultad añadida, los primeros afectos que recibe el alumnado vienen por parte de su madre y después de sus maestros/as. El alumnado de PCPI por sus circunstancias ha visto mermado este afecto, es por ello que el profesorado de PCPI juega un papel fundamental en las emociones y afecto de su grupo clase. En el año 2012-2013, en el I.E.S. Carlinda, a modo de ejemplo, cada vez que un alumno/a se dirige a su profesora, en este caso a mí, y realizaba una pregunta decidí responder con: “¿Qué? cariño. Automáticamente la respuesta por parte del alumnado está siendo más satisfactoria que años anteriores. Este estímulo afectivo despierta en el alumnado una mayor motivación, ganas de trabajar, interés, buena disposición, se sienten como en casa, de tal modo que en ocasiones, a sólo una semana de curso, me llaman MAMÁ.

Trabajar las emociones desde este ambiente de clase es más fácil que desde un ambiente hostil. No podemos olvidar que trabajar desde el miedo no es bueno, el miedo es la peor emoción. Los alumnos y alumnas al ser tratados con cariño se sienten seguros y protegidos, por lo que trabajan relajados. La emoción más importante es la curiosidad y ésta se despierta cuando se enseña. El profesorado está concienciado y presenta inquietudes ante una formación en las emociones, está en continua actualización, formándose y realizando cursos, como puede ser los de “conciencia plena” o MINDFULNESS. Consiste en prestar atención a los pensamientos, emociones, sensaciones corporales y al ambiente circundante.

Lo principal es captar su atención, y una herramienta que podemos utilizar y que ellos manejan a la perfección son las nuevas tecnologías, en cuyo mundo ellos están totalmente integrados y nosotros/as tenemos que ver como una herramienta más y no como un enemigo o barrera. Gestionar nuestras emociones para evitar miedos y temores, otra manera de ser inteligente, los miedos y temores nos coartan.

El primer paso que debemos dar es el de conocernos para crecer, saber cuáles son nuestras virtudes, miedos y limitaciones, y una vez superemos estas limitaciones y miedos llegaremos a adquirir unas competencias emocionales descritas anteriormente en el informe DELORS.

Intentaremos solucionar los conflictos de manera creativa y cooperativa, incluyendo a todos. Y siendo todos partícipes de esta nueva escuela inclusiva e igualitaria donde es importante saber, aprender, hacer, convivir y ser. Y valorar que estas herramientas nos serán útiles para toda nuestra vida.

En definitiva, la educación emocional refuerza la teoría de que está estructurada para dotar a las personas de herramientas para afrontar los retos de la vida y desarrollo personal y social, un desarrollo humano. El desarrollo emocional forma parte del individuo como el intelecto o espíritu y es por ello que la educación ha de atender a las emociones al mismo tiempo que atiende al intelecto. Además ha de tener un carácter participativo ya que es una acción conjunta y participativa.

“Si soy docente y afirmo que la educación es la solución de los problemas fundamentales de la sociedad; si soy psicólogo, puedo correr el riesgo de "psicologizar" la realidad; si soy sociólogo, el riesgo es la tendencia a dar una explicación exclusivamente sociológica, y así con todas las profesiones que, por su propia naturaleza, pueden sesgar la comprensión de la realidad a través de una lectura unidimensional”. Ezequiel Ander-Egg (2003), en su estudio “Repensando la Investigación-Acción Participativa.

Profesorado inteligente emocionalmente transmite al alumnado esa satisfacción, provocando como respuesta un disfrute en clase, un aprender sin miedos, y un fortalecimiento de su autoestima. Un buen profesional ha de tener conciencia de sus propias emociones, gestionarlas, empatía con el alumnado y tener habilidades sociales. Esta educación emocional ha de darse a todos los niveles y para ello ha de recibir formación adecuada para contribuir a su propio desarrollo personal.

“En España son muy pocos los programas socio–emocionales destinados a fomentar la inteligencia emocional del profesorado, no sólo como beneficio que recae directamente sobre ellos, sino también sobre la práctica docente y, por tanto, sobre el alumnado de modo indirecto”. (Fernández- Berrocal, Extremera & Palomera, 2008)

“Por otra parte, como diferentes autores han señalado repetidamente, esta formación en aspectos socio–emocionales no sólo es escasa y precaria, sino que cuando se produce es excesivamente teórica y poco vivencial y práctica (Fernández, Palomero Pescador & Teruel, 2009).

Pero esta nueva escuela requiere un nuevo papel para el profesorado y de la interacción en el aula, es por ello que proponemos la metodología de aprender haciendo y educar emociones haciendo talleres creativos. Pero este proyecto de intervención no se implanta cuando aparece el problema sino con carácter preventivo y curativo.

El alumnado que asiste al programa de PCPI, sabe que es una nueva oportunidad para obtener la titulación en formación Profesional, una vía para el mundo laboral y una manera de obtener el título de E.S.O. Por ello, son conscientes que les costará trabajo y esfuerzo, ya que desde muy temprana edad abandonaron el sistema educativo y sus hábitos de estudio, su recompensa es grande pero su esfuerzo también.

3. La necesidad de trabajar las emociones.

El sistema educativo se ha estructurado en áreas, en materias o asignaturas y referimos el éxito escolar al número de asignaturas aprobadas o la nota que adquiere en cada materia. Nunca nos referimos a si ha adquirido madurez, o ha modificado su autoestima. No obstante el alumnado de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), tienen una finalidad muy específica, son alumnos/as con pocos hábitos de estudio o que presenta abandono escolar, por lo que el éxito final del curso es un cambio de conducta, tanto a la hora de aprender a estudiar y crear hábitos de estudio, como la nueva inserción al sistema educativo. Lo que se espera de ellos es un cambio en su comportamiento.

El profesorado de PCPI nos preguntarnos ¿Cómo podemos ayudar más y mejor? Para conseguir resultados satisfactorios estamos constantemente buscando y aplicando metodologías que nos ayuden a conseguir nuestro fin. Ayudar a tantos chicos y chicas que están desorientados y necesitan orientar su vida a un mundo profesional.

Por la experiencia vivida, nuestros chicos y chicas nos reclaman esa formación emocional y afectiva. En definitiva, supone buscar respuestas útiles a nuestro trabajo, analizando el curriculum y ajustándolo a la realidad y necesidades demandadas, posibilitar la interacción de las actividades y talleres en el aula, evaluación de las actividades, análisis de resultados y valorar qué aprenden y cómo evolucionan en temáticas relacionadas con el saber estar, saber ser y saber comportarse de una manera más solidaria e igualitaria.

Se trata de centrar nuestro estudio en el desarrollo personal mediante las emociones y conocer más profundamente cómo podemos ayudar al alumnado de PCPI. De tal modo que con sus procesos creativos aplicados en los diferentes ámbitos sociales, escolares, y familiar, puede mejorar su calidad de vida, les faciliten el autoconocimiento y con ello, las relaciones sociales, en definitiva conseguir un mejor desarrollo.

No supone más que utilizar recursos diferentes para que puedan elegir libremente tanto en aspectos personales como laborales, experimentando un cambio en la interacción humana, la comunicación e integración. Todo cambio en las personas, encaminado a un mayor entendimiento, es positivo y objeto de nuestro estudio y trabajo. Es un trabajo basado en una metodología humana y social, para formar a ciudadanos y ciudadanas con actitudes éticas valiosas.

El “Informe Delors” realizado por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, para la UNESCO, con título “La educación encierra un tesoro”, propone cuatro pilares básicos en los cuales apoyar el esfuerzo educativo, “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir”, aspectos implicados en una educación emocional. En una educación para el ser humano en calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global. (Delors, 1996:96)

El alumnado como componente de una sociedad en la cual se generan tensiones continuamente y la cual posee unas características que incitan al desequilibrio emocional, requiere y necesita un sistema educativo que le ayude a transformar y cambiar esa sociedad por otra más unida, solidaria, justa y equitativa, sin la necesidad de perder sus derechos.

Educación emocional, es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional, tiene un enfoque del ciclo vital, propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello, se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. (Bisquerra, 2000, p. 243).

(Steiner y Perry, 1997, p. 27). Dirige la educación emocional al desarrollo de tres capacidades básicas, “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad de expresar las emociones de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto a sus emociones”.

Existe la necesidad de una educación emocional porque la educación emocional va más allá de educar con afecto. Bisquerra hace hincapié en diferenciar educación afectiva y educación del afecto, el autor afirma que: “la educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto”. (Bisquerra, 2001, p.8)

- Se necesita un cambio en las relaciones personales eliminando del sistema educativo los prejuicios, estereotipos y roles, patrones culturales negativos y sobre los que se asienta la desigualdad.
- Formación continua y permanente, presente en todo el currículum académico y atendiendo a la normativa vigente en los centros escolares.

Este proyecto de intervención ha de quedar recogido en el Plan Anual de Centro dentro de su apartado de “Programación de actividades docentes”. En cuyo apartado encontraremos todo lo que tiene que ver con los módulos profesionales del ciclo formativo. También, habría que contemplar la posibilidad de trabajar en el plano de la educación informal además de la formal, incluyendo en el proyecto a las familias y entorno social, aunque en el caso del I.E.S. Carlinda, de Málaga, donde se aplica el proyecto, es difícil contar con el apoyo de las familias, por tratarse, en la mayoría de los casos, de familias desestructuradas.

4. Talleres creativos. Aprender Emociones.

En el trabajo de intervención que describimos realizamos una serie de actividades, talleres creativos o talleres de arteterapia, en el grupo de alumnos y alumnas del PCPI del I.E.S. Carlinda de Málaga, durante el periodo escolar de 2012-2013.

El IES Carlinda de Málaga es un centro que acoge a un alumnado en desventaja sociocultural. Alumnado de la barriada de “La Corta”; una de las barriadas conflictivas de la ciudad. El alumnado en su mayoría es de etnia gitana y lleva una vida en la que prácticamente no existe ninguna norma de conducta, higiene, etc.. Al tratarse de un centro de difícil desempeño, podemos indicar que para los directores/as es complicado concluir el nombramiento, siendo solo un director, en la vida del centro, quien ha cumplido con los cinco años de su nombramiento. Otro de los directores durante el desempeño de su cargo ha sido agredido (Sentencia 146/2010 del Juzgado de lo Penal nº 1 de Málaga). Con respecto al profesorado de práctica o interino, no han permanecido en el centro más de dos años consecutivos, por lo que al mismo tiempo se considera un centro de plantilla inestable.

Los dos objetivos principales del centro son. “La mejora de la convivencia en nuestro centro”; y “La mejora de los rendimientos escolares de nuestros alumnos/as”. Es por lo que la comunidad educativa trabaja primordial y fundamentalmente.

El centro I.E.S. Carlinda, se sitúa en una zona del extrarradio norte de la ciudad de Málaga, pertenece al distrito nº 4 de “Bailen- Miraflores”. Es una zona de clase obrera, especialmente conflictiva. “La Corta” es una barriada de promoción social construida a inicios de los 90 como zona de transición para la erradicación del chabolismo en Málaga. El barrio no cuenta con biblioteca y el Centro de Salud, tan esperado por todos durante tanto tiempo, se inauguró el año 2009. Existe una comisaría de policía y una unidad de trabajo social ubicada en la barriada “La Corta”, debido a la situación de marginalidad y problemática social de la misma. El Centro donde nos ubicamos cuenta con programas de enseñanza en régimen DIURNO, con Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Programa de Diversificación Curricular en un grupo de 3º y 4º de ESO. Programa de Cualificación Profesional Inicial, “Auxiliar en operaciones de acabados y pintura”.1º y 2º de PCPI.

El profesorado del centro, podemos considerar, que es numeroso (5 profesores y 21 profesoras), de los cuales solo 11 son definitivos, lo que define al centro, como centro de plantilla inestable. Entre el personal docente, se encuentra: un Orientador, un profesor de Educación Especial y dos profesoras de pedagogía terapéutica. .

Las familias procedentes de la barriada “La Corta” cuentan con un elevado número de familias de etnia gitana, problemas de delincuencia, droga y paro, entre otros. La base de la economía familiar del alumnado que acude al centro está constituida especialmente por actividades desarrolladas en el sector de la construcción y el pequeño comercio, siendo el pluriempleo, la economía subsidiaria, las profesiones itinerantes y el paro, las notas más características entre la población más desfavorecida de la zona. Destaca el alto índice de analfabetismo entre la población más desfavorecida (“La Corta” y “Monte Pavero”); las familias procedentes de “Granja de Suárez” y “La Milagrosa” la mayoría han realizado sólo estudios primarios (muchos de forma incompleta) siendo muy pequeño el porcentaje de padres con estudios medios o superiores.

Pese a ser un barrio bastante poblado y con una amplia problemática social (alta tasa de paro, drogas, exceso de tráfico rodado, altos niveles de ruido, etc.), existen pocos incentivos culturales, sociales y deportivos.

No obstante en los últimos años, hemos podido apreciar, en el centro, una evolución y mejora en cuanto a la integración de culturas, en convivencia, en los resultados educativos y en su integración con el barrio y para el barrio. Un centro que abre sus puertas a su barrio. Recientemente ha sido considerado como centro de difícil desempeño (Resolución de 8 de junio de 2011); no obstante desarrollamos gran cantidad de proyectos que persiguen cambiar esta realidad educativa.

Este nuevo proyecto surge con la intención de dar un sentido más social y humano al desarrollo y metodología dentro del aula, sobre todo en el PCPI. Alumnado que aspira a tener un reconocimiento de su trabajo y una valoración de su persona. Con este proyecto no se pretende únicamente que el alumnado no abandone el sistema educativo sino que vaya más allá, que se reconozcan, se reafirmen y valoren quiénes son y qué quieren ser, aumentando su autoestima.

Esta propuesta supone un refuerzo a los diferentes programas que ya están en funcionamiento en el centro y con resultados satisfactorios, como pueden ser el plan de acompañamiento, plan de acción tutorial, plan de convivencia, proyecto de coeducación,... pero aportando el aliciente de incorporarle el factor emocional para llegar mejor a nuestro alumnado. Este proyecto ayuda a fortalecer y reforzar la madurez psico-afectiva, la autonomía personal, las competencias profesionales, académicas y personales y la consecución de unos valores básicos para la convivencia, la solidaridad, la pluralidad e igualdad.

Queremos resaltar que al centro se le ha reconocido su labor educativa y propuesta de mejoras mediante dos premios. Tercer Premio Nacional “Marta Mata” a la Calidad Educativa y la Calidad e Innovación en Orientación y FP. Y Primer premio Nacional a la Convivencia escolar, **un programa de convivencia basado en la obra de Lewis Carroll, 'Alicia en el país de las maravillas'.**

Aprender haciendo talleres de arteterapia o terapias creativas, pretende ser una aproximación de la metodología pedagógica de la acción-investigación, un aprendizaje de las experiencias en grupo. Como hemos indicado repetidas veces, el alumnado de PCPI presenta un alto índice de abandono escolar, fracaso escolar, en ocasiones alumnado con medidas cautelares, conductas disruptivas y desmotivación, que demanda una nueva oportunidad que les ayude a cambiar esas premisas de partida. Debemos por parte del profesorado utilizar metodologías atractivas y eficientes para el alumnado, diferentes a las que han tenido cuando formaban parte de la E.S.O.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial cuentan con 18 horas de prácticas que nos permiten trabajar mediante experiencias, acciones o mediante ejemplos y situaciones cotidianas, en definitiva, situaciones reales de su entorno más cercano. No obstante, contamos en el horario con 12 horas de teoría, por lo que podemos interrelacionar acción y teoría, experiencias y saberes. El alumnado autoaprende y se autodesarrolla, comienza a tener autonomía personal, toma decisiones y debates, porque lo que se pretende es que adquiera esa autonomía personal resolviendo conflictos de su día a día. Que lleguen a formar parte de su propio aprendizaje, que aprendan a tener inquietudes por saber, que se interesen y aprendan por sí mismos.

“El auto desarrollo potencia las capacidades comunicativas (de relaciones), de conocimiento para lograr tener una mejor calidad de vida, partiendo del conocimiento del “yo” interior para lograr la proyección positiva y dinámica en nuestro entorno”. Tovar Trujillo, Sandra Migdonia. Autodesarrollo gerencial. (Tovar, 2012, p.p.15-20)

El punto principal y primordial de este tipo de aprendizaje parte de una primera toma de decisión. El programa es voluntario, ellos tienen más de 16 años, por lo que la educación no es obligatoria. Su participación ha de ser de manera madura y una vez dentro tenemos que ser conscientes a dónde queremos llegar.

“Dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré pero hazme participe de algo y entonces aprenderé”. Proverbio chino.

“Lo que enseñamos está mal, y cómo lo enseñamos también. En 1892 hubo una reunión presidida por el director de Harvard para determinar cuál debería ser el currículo de los Institutos. Y este mismo currículo es el que está implantado hoy en día, palabra por palabra.”. (Roger Echank, 2006, art. ¿Crisis o revolución educativa?). Con ello quiero indicar que dicho currículo queda muy arcaico y que somos muchos docentes los que apostamos por un cambio en las metodologías.

Nos proponemos mezclar el aprender haciendo, descrito anteriormente, con las emociones y todo ello guardará relación con el propio curriculum de la familia profesional. Por lo que a principio de curso se detalla en la programación de aula la metodología de trabajar por proyectos o talleres creativos. En la práctica esta mezcla o unión, incide directamente en el alumnado, gracias a los talleres de arteterapia o talleres de acción creativa, como los queramos llamar. Estos talleres creativos, que ya existen y funcionan en otros círculos, como discapacidad, marginación, etc., y además son efectivos y nos ayudan a aprender de manera creativa, utilizando nuestro ingenio y autonomía. Pues pongámoslos en práctica en los PCPI, sirvámonos de ellos para trabajar.

Esta metodología se pone en práctica, el primer año de programa de PCPI, en el I.E.S: José María Torrijos de Málaga. Experiencia descrita en el apartado anterior, Aprender Haciendo, donde se realizaba un taller de mosaico para aprender las técnica de acabados discontinuos, alicatado, podemos extraer como conclusión, que se han trabajado de manera transversal todos los valores democráticos, igualdad, interculturalidad, relaciones de igualdad, medio ambiente, sostenibilidad, norte y sur. Que han realizado un trabajo cooperativo de todo el grupo clase, con un respeto, responsabilidad y autonomía ejemplar. Tras el éxito se plantea la metodología de trabajar por proyectos los años sucesivos.

Con respecto al alumnado, esta manera de aprender de carácter autónomo lo ha hecho crecer como persona, tener autonomía personal, adquirir una actitud crítica y participativa, de tal manera que tanto familias como ellos/as mismos/as te lo hacen saber y agradecen. La mayoría continúan sus estudios a niveles superiores, matriculándose en

algún Ciclo Medio de Formación Profesional, con la nueva metodología de “aprender haciendo”, su motivación por el sistema educativo ha sido recuperada.

Es gratificante este trabajo cooperativo por las relaciones interpersonales que se crean, tanto alumnado-alumnado, como alumnado-profesorado. “Los objetivos educativos se formulan en **términos de capacidades**, entendiendo por capacidad **el potencial o la aptitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades**, es decir, las posibilidades que cada ser humano tiene, que puede desarrollar y que le van a permitir realizar, de forma permanente y por sí solo, aprendizajes nuevos”⁵⁸. Profesorado de Secundaria.

Dejar de lado las actuaciones puntuales y aisladas basadas en pasar cuestionarios, por actividades más creativas y proyectos más elaborados y pensados. Y sobre todo que el profesorado se crea que estamos educando en emociones, y estamos formando a alumnado más inteligente.

"No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos." (Freinet, 2015)

5. El Papel de la escuela.

Deberíamos hacer una reflexión sobre el presente y el futuro de la educación. Se reestructuran las metodologías, los sistemas, las estructuras, las formas del saber, formas de compartir información, crecer juntos, trabajar juntos pero ¿cómo aprender en esta nueva globalización? Cuando todas las nuevas tecnologías nos llevan a una individualización.

Recordemos que la sociedad busca formar modelos de ciudadanía que únicamente estén preparados para producir, para desempeñar un empleo o profesión, basándose en la transmisión de conocimiento, si pensamos de manera racional es este modelo el que ha seguido año tras año.

⁵⁸ .

http://www.didacta21.com/documentos/Cuerpos_Docentes/Profesores_de_Secundaria/Psicologia_y_Pedagogia/Tema_demo_de_Psicologia_y_Pedagogia.pdf

Pero con la nueva sociedad, se buscan personas que desarrollen habilidades y sobre todo que trabajen la flexibilidad, el trabajo en grupo, la polivalencia, imprescindibles en la nueva sociedad. Ante esta nueva reflexión ¿Qué podemos hacer los docentes? Esta educación contemporánea de las emociones es una educación invisible ya que lo que pretendemos enseñar no es visible como los conocimientos. “Lo esencial es invisible a los ojos”. El zorro de “El Principito”. (Antoine de Saint-Exupéry, 1943, capítulo XXI).

Y al hablar de la nueva educación del siglo XXI siempre se hace referencia a las nuevas tecnologías, que es cierto que tenemos que afrontar una sociedad conectada en red, pero no podemos dejar de lado nuestras emociones hacia nosotros y con los demás. Las nuevas tecnologías e Internet nos facilitan la información con rapidez, pero las emociones no las podemos gestionar mediante un ordenador. Me pregunto ¿Cómo se harán los cursos de relajación on line?.

Si la propia escuela TIC se denomina escuela 2.0, es una escuela bidimensional, mientras que nosotros somos tridimensionales, hablaríamos de una escuela 3.0, y en esa escuela es donde entrarían las emociones.

Talleres creativos para el cambio educativo. El profesorado es consciente de estos cambios y cada vez más van incorporando en su programas y trabajo unas nuevas metodologías más dinámicas y más atractivas para el alumnado. Esta forma de trabajar se materializa en forma de talleres, que nos ayudan a educar y trabajar por una sociedad más justa e igualitaria para todos ya que es una cuestión humana. Trabajo y sociedad con un mismo fin. Y ello requiere que nos fijemos en modelos de enseñanza y aprendizaje diferentes. En el caso y tras los resultados satisfactorios del proyecto del taller de mosaico, basaremos el proyecto en diferentes talleres creativos. Los talleres son secciones de dos horas ordenadas y estructuradas para el desarrollo de una actividad creativa que cuenta con objetivos, metodología, puesta en práctica y evaluación correspondiente.

Para conseguir nuestros objetivos debemos comprometernos con el proyecto además de formarnos y estar motivados, para ello contamos con el apoyo del Equipo Directivo y con los recursos necesarios para la elaboración de los talleres. La nueva metodología del aprendizaje basado en proyectos y dentro de éstos la ejecución de talleres es de profesorado voluntario y en ocasiones es necesaria una formación previa de éste. Por lo que se hace muy lento el progreso en el desarrollo de las emociones.

La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brarackett, Alster, Wolfe, Katulak & Fale, 2007; Brackett & Caruso, 2007; Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Este hecho ha propiciado que los docentes demanden una formación adecuada en competencias emocionales.

Con los talleres queremos formar una nueva escuela más cercana que aprenda a ser, a hacer, aprender a aprender, una educación integral de la persona para un crecimiento personal y positivo para la demanda de la nueva sociedad. Una educación de calidad y para todos por igual. El proyecto debe tener en cuenta la realidad escolar, y las desigualdades. El éxito será asegurado si nos planteamos como resultado principal de los talleres la consecución de un clima escolar productivo donde se trabajen los valores humanos y el trabajo cooperativo.

El objetivo fundamental de la pedagogía crítica, según Peter McLaren consiste en, “Habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. Pedagogía de la liberación, de la esperanza. Buscan dar ‘poder al sujeto y la transformación social’”. (McLaren, 2005, p.p. 195-202)

Una buena metodología, bien planificada, puede llevarnos a conseguir todo lo que pretendamos. Una metodología constructivista, que nos ayude a estructurar nuestra personalidad y reforzar nuestra autoestima. Y una metodología cognitiva que nos ayude a conocernos mejor, ayudándonos a definir nuestra selección para encaminar nuestra vida profesional.

Nos basamos en un cambio de valores en nuestro alumnado, en el descubrir que otra realidad es posible. Esta metodología pretende que el alumnado se relacione entre si y se ayuden, es una relación de ayuda y de darse en todo momento a los demás, adquiriendo confianza en sí mismo.

La intervención educativa será desarrollada, en dos niveles, según el enfoque:

- **Enfoque preventivo:** con Técnicas de Trabajo Intelectual. En el programa de intervención que desarrollamos en conjunto con el plan de acción tutorial del centro (competencia social, autoestima...) damos un valor fundamental a la gestión de las emociones. Utilizaremos actividades creativas y artísticas para aprender haciendo de manera colorida, divertida y sobre todo atractiva para el alumnado.
- **Enfoque recuperador:** a través de la atención individualizada en el aula podemos reforzar las carencias educativas y hábitos de estudio que presenta el alumnado. Ello es posible gracias a la tipología de trabajo.

6. Estructura de la actuación.

Al trabajar con la estructura de talleres, bajo un modelo psicosocial, se puede tener un trato más individualizado y personalizado con el alumnado y después colectivo con una puesta en común del trabajo. El Departamento de Convivencia, o en caso de que no exista, el Departamento de Orientación contará con la información del proyecto.

A través de esta intervención reeducadora se persigue corregir los errores de lectura o mejorar el nivel de comprensión y errores en la base de una buena convivencia escolar, el saber escuchar.

Además podemos dividir la actuación en fases:

- Fase inicial: estudio de las necesidades del alumnado y situación de partida.
- Análisis de datos e interpretación de los datos para poder situar nuestro trabajo.
- Plan de acción. Establecer los objetivos y las tareas.
- Realización de los talleres, de manera directa. Las relaciones personales profesorado-alumnado y alumnado-alumnado se hace muy intensa. El profesorado mostrará al alumnado la batería de recursos con los que cuenta y cómo hacerlos válidos en su día a día.
- Conclusión y Evaluación.

7. Taller “LOS DESEOS”.

Fase inicial: el taller de los deseos se realiza en dos centros de la provincia de Málaga, I.E.S. Carlinda e I.E.S. José María Torrijos. El taller se desarrolla para alumnado de PCPI, con alto fracaso y abandono escolar, pero que se ve motivado para aprovechar la nueva oportunidad que se les da con este programa.

Análisis de datos. El alumnado está motivado pero con pocas ganas de trabajar, su autoestima es tan baja que no se ven capacitados para realizar nada. Ellos han crecido escuchando que no valen para nada.

Plan de acción. Trabajar la autoestima. Combatir el asentismo. Realizar actividades creativas.

Realización de los talleres. Un taller arteterapéutico denominado “LOS DESEOS”, a cargo del arteterapeuta Sergio Cruz. El taller “Los deseos” consiste en un trabajo cooperativo dirigido, llegando a transmitir diversos valores, de manera transversal, podemos trabajar con el alumnado todos los valores democráticos. El taller pretende desde su inicio mostrar que nuestra sociedad actual es una auténtica iconosfera y, no obstante, nos resulta complicado entender y analizar las imágenes más allá de la simple constatación de su atractivo.

En las sociedades desarrolladas existe una auténtica saturación audiovisual y, sin embargo, la imagen, sigue siendo en muchos sentidos una desconocida. Los alumnos y alumnas deben saber ver y expresar mediante imágenes sus ideas, pensamientos y deseos.

Nosotros como educadores no podemos permanecer pasivos a esta revolución icónica que exige una alfabetización icónica de los ciudadanos y ciudadanas. La educación, por tanto, debe caminar paralela a su realidad social ya que su fin último es preparar a los jóvenes para participar en la vida social. Tanto el alumnado de los centros de enseñanza, infantil, primaria como de secundaria, necesitan desarrollar la creatividad que les valdrá en su día a día para enfrentarse y resolver los problemas y situaciones complejas. Vivimos en una sociedad donde se quedan a un lado las ideas y deseos personales, la conexión con nuestros sentimientos y emociones es fundamental para desarrollar la autoestima suficiente para sentirnos felices con nosotros mismos y con nuestro entorno.

La actividad artística desarrollada consiste en la materialización de los deseos de los participantes de la actividad.

En el Tíbet y otras culturas asiáticas, los deseos los solicitan a través de cintas de telas de colores que una vez amarradas a árboles, puentes u otros puntos estratégicos, se dejan volar con el aire para que éste transporte los deseos en ellos puestos y se cumplan.

Nuestro taller o actividad consiste en realizar un autorretrato introspectivo, es decir, no un autorretrato físico sino que se profundiza en nuestro interior, se estudian nuestros sentimientos, nuestras angustias, nuestros anhelos, nuestras esperanzas y se materializan en una actividad plástica de liberación de nuestros sentimientos. Materializamos nuestros deseos aceptando nuestra realidad consiguiendo con ellos una superación de nuestro mundo interior. Es una representación de nuestros deseos más íntimos.

Para este primer momento de reflexión llevaremos a cabo unos ejercicios de respiración y relajación. A su vez esta energía individual se potenciará en el grupo, se desarrolla por tanto un ambiente de crecimiento personal y del grupo creando una situación placentera, creativa y especial.

Los participantes de la acción realizan estas muestras artísticas transformadas en obras retratísticas, fantásticas, de índole tribal, de surrealismo, de abstracción o síntesis según el caso particular.

La experiencia dentro del aula no llegaría a su fin, si no se lleva en grupo al lugar elegido para la función principal, ésta es que entre en contacto con la naturaleza, con el aire que realizará su función de portador de dichos deseos. Finalmente todos los trabajos se cuelgan en un árbol próximo, en el patio del centro, donde penderán todos los trabajos para su contemplación, cercanos al aula donde se realizaron.



Foto 3. I.E.S. José María Torrijos.
Málaga. Curso 2007/07. Silvia Pozuelo



Foto 4. I.E.S. Carlinda. Málaga.
Curso 2011/12. Silvia Pozuelo

Con ello conseguimos desarrollar la capacidad creativa y saber materializar las ideas y deseos. Conocer los diferentes materiales y sus posibilidades plásticas, así como las técnicas artísticas en función de las ideas que se pretenden expresar. Potenciar la integración social y el sentido de igualdad entre géneros así como de cada individuo del grupo, independientemente de su diferencia física, psíquica o de otra característica. Desarrollar la percepción de las emociones, sentimientos propios y la capacidad de autoanálisis y reflexión. Fomentar el trabajo en grupo y el respeto a los demás como paso fundamental para mejorar la convivencia y formar parte de una sociedad tolerante. Nos vamos acercando a un conocimiento de nosotros/as mismos de esa manera tan experimentada como es la autoeficacia, creerse capaz de realizar lo que nos proponemos.

Se incentivará al alumnado en la actividad artística, se le dará las pautas para materializar las ideas que poseen, mostrando diferentes técnicas artísticas para que puedan desarrollar plásticamente un concepto abstracto como son los deseos. Se explicará, de forma breve, la plasticidad que ofrecen diferentes materiales para la actividad artística. Se estudiará las posibilidades tanto del color como de la textura así como las cualidades que presentan y los efectos psicológicos o sensitivos que pueden ofrecer.

En el taller “los deseos” además de trabajar las distintas técnicas artísticas se trabajan todos los valores para una buena ciudadanía y sobre todo se hace especial hincapié en un uso del lenguaje no sexista.

CAPÍTULO V. OFERTA EDUCATIVA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA FAMILIA DE EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL EN ANDALUCÍA.

1. Ciclo Superior de Formación Profesional. “Edificación y Obra Civil”. CSFP.

De acuerdo con LOGSE 1/1990 los Módulos Profesionales incluidos en Ciclos Formativos, será de **2000 horas** de duración y forman parte de la **Formación Profesional Específica de Grado Superior**, dentro de la familia profesional de EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL.

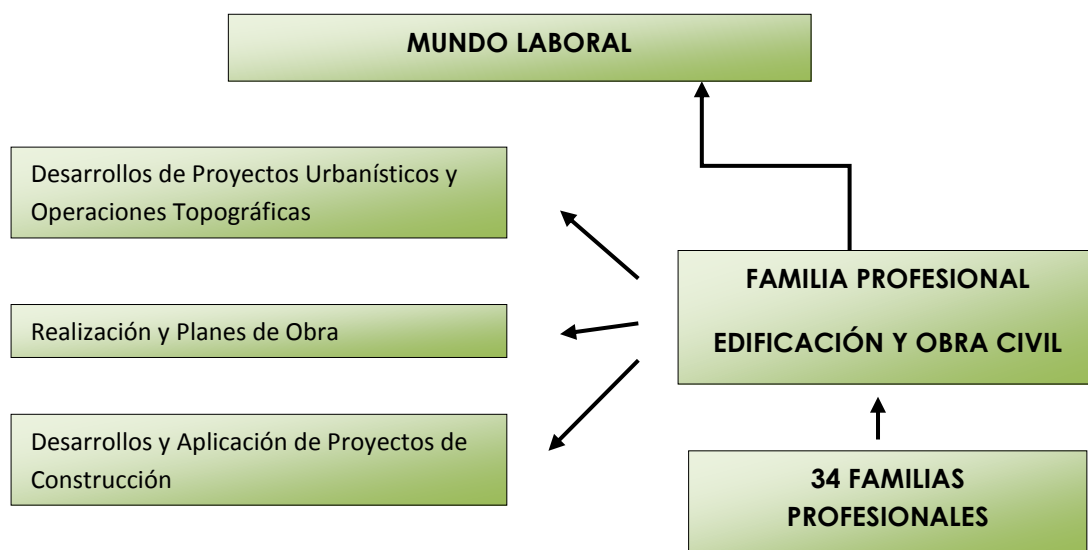


Figura 1. Organización de la Familia Profesional “Edificación y Obra Civil”

Duración. La duración del ciclo formativo de grado superior es de 2000 horas repartidas en dos cursos académicos

Acceso. De acuerdo con el Real Decreto 1538/2006, el acceso directo a este ciclo exige al alumnado estar en posesión del título de Bachiller. También podrán acceder con otros requisitos académicos: Haber superado el segundo curso de cualquier modalidad de Bachillerato Experimental. Haber superado el Curso de Orientación Universitaria o Preuniversitario. Estar en posesión de título de Técnico especialista, técnico superior o equivalente a efectos académicos. Estar en posición de una titulación universitaria o equivalente. De igual forma, podrán acceder mediante prueba de acceso con una edad mínima de 19 años cumplidos antes del 31 de diciembre del año de realización de la prueba o 18 quien acredite la titulación Técnica donde desea acceder, y demuestren

tener la madurez en relación con los objetivos de Bachillerato y las capacidades básicas referente al campo profesional correspondiente al título de formación profesional de Técnico Superior de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas. De esta última parte podrán quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales del citado ciclo formativo de grado superior.

Título que se obtiene. Tras la superación de los distintos módulos profesionales que integran el ciclo formativo el alumno/a obtiene el Título de Técnico Superior en Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas, Técnico Superior de Realización de planes y obra o técnico Superior de Desarrollo y aplicaciones de planos de construcción, dependiendo de los módulos que cursen.

Competencia general de la Formación profesional, es la empleabilidad de su alumnado. La incorporación en el mundo laboral.

El **Proyecto Educativo** del centro ha sido elaborado por el profesorado. En él se reflejan sus propósitos educativos, su estilo de formar a las personas y de educarlas para una profesión y para la vida. No se pretende exclusivamente obtener resultados académicos de carácter instruccional sino una formación humanística e integradora. La consecución de dichos objetivos es el resultado esperado en el alumnado como consecuencia de determinadas actividades educativas que son susceptibles de ser observadas y evaluadas, de carácter teórico-práctico.

2. Programa de Cualificación Profesional Inicial. PCPI

Se presenta el curso de PCPI “Programa de Cualificación Profesional Inicial” y sus enseñanzas se enmarcan dentro de la Orden de 24 de junio de 2008. En ella se regulan los programas de cualificación profesional inicial que se desarrollan en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y se especifica, en su artículo 4.2, que la Dirección General competente en materia de formación profesional inicial establecerá, mediante resolución, los perfiles profesionales a los que responden cada uno de los citados programas.

Artículo 1: Objeto. Tiene por objeto regular los programas de cualificación profesional inicial.

Dicho perfil se expresa a través de la competencia general, las competencias profesionales, personales y sociales, entorno profesional y relación de cualificaciones y, en su caso, de unidades de competencia de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el programa. Asimismo, en el citado artículo se determina que en la misma Resolución se establecerá el currículo de los módulos específicos, que forman parte de los módulos obligatorios del programa y se especificarán las titulaciones del profesorado para la impartición de los módulos específicos y, en su caso, otros requisitos.

El Decreto 231/2007, de 31 de julio, que establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria para favorecer, porque está entre sus objetivos, la inserción social educativa y laboral de los jóvenes mayores de 16 años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y excepcionalmente alumnos/as de 15 años que hayan repetido un curso del primer ciclo de la ESO, con informe positivo del Departamento de Orientación y un compromiso, por parte del alumnado y de la familia, de cursar los dos años del PCPI. Estos programas sustituyen a los programas de garantía social regulados por la Orden de 1 de abril de 2002 de los que se diferencian por el hecho de ser una enseñanza reglada.

Los objetivos que pretende este programa son: (Artículo 2). El permitir al alumnado la posibilidad de una salida profesional homologada, la posibilidad de realizar y superar la prueba de acceso a ciclo formativo de grado medio y como algo novedoso y diferenciador del programa de garantía social que el alumnado tenga la posibilidad de obtener el título de Graduado en Secundaria Obligatoria.

El PCPI utiliza el mundo laboral para insertar al alumnado en el sistema educativo. Consiguiendo el título en E.S.O. y reconociendo las competencias profesionales propias de una cualificación profesional, para una inserción laboral.

Los programas de calificación profesional inicial perseguirían los siguientes fines:
(Artículo 3)

- A. Contribuir al desarrollo personal del alumnado, potenciar su autoestima y el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía.
- B. Promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria y posibilitar la obtención del título correspondiente.
- C. Fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- D. Favorecer el aprendizaje autónomo y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los intereses y necesidades personales
- E. Contribuir a la adquisición de las competencias necesarias para permitir la inserción social y profesional cualificada del alumnado
- F. Promover y facilitar el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo a través de la tutoría y orientación sociolaboral personalizados del alumno/a.

Artículo 4: Perfiles Profesionales. En su apartado 4.2. La Dirección General competente en materia de formación profesional inicial establecerá, mediante resolución, los perfiles profesionales a los que responden cada uno de los citados programas.

Nosotros hemos centrado nuestro estudio al PCPI de “Auxiliar de Acabados y Pintura” y “Ayudante de albañilería” ambos pertenecientes a la Familia Profesional de Edificación y Obra Civil.

Artículo 6. Centros docentes públicos. La Consejería competente en materia de educación autorizará a los centros docentes públicos para impartir programas de cualificación profesional inicial de acuerdo con la planificación de enseñanzas que se realice.

Artículo 9. La estructura del programa de PCPI en “Auxiliar en Acabados y Pintura”

En este curso los módulos obligatorios serán los siguientes:

- a. Módulos específicos: (Impartidas por el profesor/a Técnico/a)
 - 1 Acabados continuos. 6 horas
 - 2 Acabados discontinuos. 6 horas
 - 3 Pintura. 6 horas
 - 4 Formación en centro de trabajo. 150 horas
- b. Módulos de formación general: (Impartidas por maestros/a).
 - 1· Modulo de proyecto emprendedor: 5 horas
 - 2· Modulo de participación y Ciudadanía: 4 horas
 - 3· Modulo de libre configuración: 2 horas
 - 4- Tutoría lectiva: 1 hora

La Acción Tutorial corresponde preferentemente al maestro/a y es esencial para la actividad educativa. Se desarrollará una hora semanalmente a lo largo de todo el proceso formativo de los jóvenes. En la hora de tutoría se realizarán actividades concretas de grupo, en el horario establecido, con los objetivos y contenidos que facilitan el desarrollo personal, especialmente aspectos relacionados con la autoestima y la motivación, la integración e implicación social, el conocimiento y dominio de las técnicas de estudio y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol. Aunque al pasar tantas horas con el alumnado, las horas de tutoría son más extendidas e impartidas por todo el equipo docente. El Profesor/a Técnico/a pasa 18 horas con el alumnado realizando tareas prácticas y al mismo tiempo que se desarrollan estas tareas surgen muchos temas de debates y análisis, que les ayudan a crecer como personas. Además cuando realicen prácticas en empresas será el Tutor Laboral.

El alumnado es bastante heterogéneo en cuanto a sus capacidades, tanto intelectuales como profesionales. Esto produce que el profesorado se vea obligado a trabajar de una manera más individualizada en el área de Formación Básica que posibilite una mejora en la asimilación de los contenidos y por tanto un mejor aprendizaje. Es por ello de vital importancia la prueba inicial que se realiza al grupo clase, consistiendo en definitiva, en una valoración individual. Sin olvidar tras este estudio los ritmos de aprendizaje, que van a ser muy diferenciados. Se pretende no agobiar al alumnado y que éste no se aburra y abandone.

Para poder establecer el Proyecto Curricular que se ajuste a la realidad de nuestro alumnado debemos valorar los siguientes parámetros, situación económica y cultural de la familia, rendimiento del alumno o alumna en la etapa anterior, personalidad, aficiones e intereses, etc.

El alumnado con necesidades educativas especiales tiene la posibilidad de acceder al programa y el centro ha de tener en cuenta: las necesidades de cada alumno/a, de forma que podamos dar respuesta a sus necesidades.

Artículo 13: Duración del programa. Los programas de cualificación profesional inicial tendrán una duración mínima de 1.800 horas, distribuidas en dos cursos académicos, que dispondrán como mínimo de 900 horas cada uno. Durante el primer curso del programa el alumnado cursará los módulos de carácter obligatorio.

Artículo 16. Requisitos de acceso.

- Jóvenes menores de 21 años que cumplan al menos 16 en el año natural de comienzo del programa y no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Jóvenes menores de 22 años que cumplan al menos 16 en el año natural de comienzo del programa y estén diagnosticados como de necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial y no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Excepcionalmente y con el acuerdo del alumno o alumna y sus padres o tutores legales, podrán incorporarse jóvenes de 15 años de edad cumplidos en el año natural de iniciación del programa que, habiendo realizado el segundo curso de la educación secundaria obligatoria, no estén en condiciones de promocionar al tercer curso y hayan repetido ya una vez en esta etapa. En todo caso su incorporación requerirá la evaluación académica del equipo docente, la evaluación psicopedagógica del orientador u orientadora del centro y el compromiso del alumno o alumna a cursar los módulos voluntarios del programa.

Artículo 17. Relación numérica del alumnado.

- Máximo, veinte alumnos y alumnas por grupo.
- Si el programa cuenta con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, hasta un máximo de tres por programa, el número máximo de alumnos y alumnas será de doce.
- Si el programa está dirigido al alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial tendrán un número de alumnos y alumnas por grupo que dependerá del tipo de discapacidad o trastorno, de acuerdo con lo siguiente:
 - a) Alumnado con discapacidad intelectual: máximo de 8.
 - b) Alumnado con trastornos graves del desarrollo: máximo de 5.
 - c) Alumnado con trastornos graves de conducta: máximo de 5.
 - d) Alumnado con pluridiscapacidad: máximo de 6.
- Excepcionalmente, se podrá autorizar el funcionamiento de grupos con un número de alumnos y alumnas diferente a lo establecido en los apartados anteriores del presente artículo, de acuerdo con las características de alumnado y las necesidades de escolarización.

Todo el alumnado que va a formar parte del programa ha sido entrevistado y seleccionado por el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación del centro, evaluando los siguientes aspectos:

- **Nivel socio-económico.** Que suele ser medio-bajo.
- **Nivel académico.** Uno de los requisitos para poder acceder es el fracaso escolar en cursos anteriores o abandono escolar.
- **Expectativas de futuro.** En su mayoría, tras la entrevista, el alumnado ve el programa como última oportunidad para sacarse la titulación E.S.O. Y continuar la enseñanza reglada. Se matriculan en el programa por propia voluntad; tienen claro lo que quieren conseguir y están motivados para aprender y lograr el título de E.S.O., o algunos superar las pruebas de acceso al grado medio.

A nivel personal presentan una baja autoestima debido al fracaso escolar que han experimentado. Por este motivo, los contenidos van estructurados desde los conocimientos más cercanos a ellos, hasta los contenidos que van aumentando en dificultad para que no se desanimen y aprendan.

Artículo 18: El programa de PCPI está impartido por un maestro/a, en los módulos generales y un profesor/a técnico de formación profesional (Oficina de Proyecto de Construcción), en los módulos específicos.

La metodología: El alumnado al que va destinado este Programa, conforma un grupo humano bastante heterogéneo en cuanto a sus capacidades, tanto intelectuales como profesionales. Por ello, se pondrá en práctica estrategias individuales en el área de Formación Básica que posibiliten un mejor aprendizaje de los contenidos. Por eso, se ha hecho una exploración individual inicial para determinar el nivel de cada alumno/a. Dicha exploración inicial ha aportado información sobre el nivel real de conocimientos y destrezas en relación a operaciones básicas, procesos de cálculo, medidas, resolución de problemas, habilidad lecto-escritora, intereses y motivaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta relacionado con el punto anterior, es el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje. Con esto se pretende no agobiar al alumnado, evitar el aburrimiento, las actitudes negativas hacia las clases y fomentar el aprendizaje en general. Esto supone el planteamiento de actividades adaptadas a cada uno de los alumnos/as.

Por otro lado, es necesario establecer desde el primer momento unas relaciones de simpatía con el alumnado, de forma que lleguen a sentirse cómodos en el desarrollo de actividades. Es decir, se trata de que el profesorado se interese, evitando en todo momento la barrera existente en muchas situaciones entre alumnado y profesorado.

Para poder mantener el interés y la curiosidad del alumnado a lo largo de su participación en el programa, además del tratamiento individualizado hay que trabajar la presentación de los contenidos de forma que estos resulten significativos, es decir, que le ayuden en su incorporación al mundo laboral y útiles para el desarrollo de su vida cotidiana.

En consecuencia con lo anterior, es necesario no presentarles demasiados contenidos a la vez, con el fin de posibilitar el éxito de su aprendizaje. Y este aprendizaje deberá partir de una visión integral y globalizadora relacionada y referida las experiencias cotidianas de los alumnos/as.

MARCO EMPÍRICO

1. Objetivos

Como venimos diciendo repetidamente en todo el documento, la sociedad va cambiando vertiginosamente y nos va determinando como personas. Una de las características principales de esta sociedad es la globalización, un mercado y economía libre que al mismo tiempo favorece las diferencias sociales. Entre todas estas diferencias encontramos las relacionadas con la perspectiva de género.

Uno de los objetivos, dentro de la escuela, es construir proyectos o realizar actuaciones educativas que ayude al alumnado a vivir en esta nueva sociedad. Y este estudio pretende recoger información para verificar si estas actuaciones están dando frutos. Formulados dos objetivos generales, uno para Ciclo Superior y otro para PCPI motivados por la tipología de alumnado que lo integra.

1.1. Objetivos para la investigación en el CSFP

Establecemos un primer **objetivo general** de esta investigación que nos ayudará a desarrollar la primera fase de nuestra investigación. Este objetivo general se centra en “**analizar y conocer si se ha contemplado la perspectiva de género y relación igualitaria en el aprendizaje** que ha adquirido el alumnado de Ciclo Superior de la Familia de Edificación y Obra Civil, una vez concluida su formación dentro de la Educación Secundaria Obligatoria”, para lo cual es importante. obtener datos que nos permitan valorar el por qué de la matriculación en esta familia y no en otra. Por otro lado, se espera que el alumnado, profesorado y centro, cuenten con conocimientos, formación y sensibilización en materia de género bastante consolidada.

Como **objetivos específicos**, que se persiguen con este estudio, podemos considerar:

- Analizar la percepción de igualdad de género en la familia profesional de Edificación y Obra Civil.
- Conocer la formación y contenidos sobre género adquiridos por el alumnado, de Ciclo Superior, a lo largo de su formación académica.

- Analizar el problema de relación entre iguales en la Formación Profesional.
- Informar y analizar las causas y las consecuencias de la desigualdad de género, y sus manifestaciones en la violencia de género.
- Favorecer el pensamiento crítico y el compromiso para el cambio personal y colectivo.

1.2. Objetivos para la investigación en los PCPI

El objetivo general de nuestra investigación para los PCPI es **analizar y conocer si tiene repercusión en el alumnado el aprendizaje con perspectiva de género** a través de una metodología basada en proyectos creativos, metodología de aprender haciendo y los talleres de arteterapia. Para ello observaremos:

- Percepción del trato igualitario entre el alumnado en el desarrollo de talleres, con perspectiva de género.
- Aprendizaje ante la situación de actitudes machistas y de violencia de género.
- Detectar si existen diferencias en función de género en la realización de las tareas durante la realización de los talleres.
- Apreciación de la motivación por parte del alumnado en la realización de las tareas del aprender haciendo.
- Valoración del alumnado en la participación de la Formación Profesional inicial.

A la vez, se estudian los **cambios estructurales** que se están dando en nuestra sociedad con respecto a la incorporación de la mujer en carreras más técnicas y con la incorporación de la mujer al ámbito laboral. Es significativo que cada año aumente el número de alumnas en Ciclos Superiores de carácter Técnico o la incorporación de las alumnas en el PCPI de “Acabados y Pintura”, considerado anteriormente por alumnado y profesorado como un PCPI para chicos. Estos cambios requieren una formación, una nueva manera de actuar, y nuevos valores que se fundamenten en el trabajo cooperativo y de convivencia.

2. Hipótesis

Basándonos en las informaciones previamente analizadas que proponen al área de EPD, Educación para el desarrollo, como el medio en el que se transmiten contenidos y valores, y las revisiones teóricas para el fomento de la igualdad en la formación del ciudadano se proponen las siguientes hipótesis. A su vez, estas hipótesis nos guiarán hacia un esclarecimiento de la situación actual desde la perspectiva de género en un sector ocupado por hombres.

- **La Coeducación incide de forma directa en el alumnado de diferentes grupos sociales, mejorando su calidad de vida, en relación con los demás o consigo mismo.**
- **El alumnado de Ciclo Superior, al finalizar su etapa educativa, no presentarán roles y estereotipos sexistas.**
- **Entre el alumnado encuestado no se esperan grandes diferencias en sus respuestas, con respecto a las desigualdades, roles o estereotipos marcados, debido a las variables de grupo, edad y formación.**

1. Principio de nuestra investigación.

La formación, entendida como competencias profesionales, es la clave de la escuela y sobre todo de la Formación Profesional. Esta investigación profundiza en la formación del alumnado, enmarcados en procesos de socialización y orientación socio-laboral que favorecen una distribución igualitaria. Podemos observar que son casi inexistentes los estudios dedicados a investigar la influencia de género en la elección académica, dentro de la escuela. Los docentes consideramos este aspecto de vital importancia, siendo conscientes de lo mucho que queda por trabajar y hacer.

En los centros educativos apenas podemos orientar al alumnado en la elección profesional, sin tener en cuenta los roles establecidos. El trabajo con perspectiva de género, en algunas ocasiones, sólo se reduce a no usar un lenguaje no sexista y analizar quizás de forma insuficiente los roles establecidos en los comportamientos,. Así pues, como docentes debemos insistir más en la necesidad de desarrollar la Orientación Socio-laboral, ya que ello guiará toda la vida y profesión del alumnado. Es de vital importancia el desarrollo de un aprendizaje basado en proyectos, que recojan a su vez talleres y actividades creativas, porque gracias a ellos el alumnado puede llegar al autoconocimiento y afianzar su personalidad, creciendo como personas. No se trata de participar de los talleres sino de extraer de ellos lo máximo posible.

Estamos ante una sociedad versátil, el factor prisa se impone y se traduce en la inmediatez del instante y donde predomina lo visual, lo superfluo y lo superficial. Esta nueva situación social, requiere nuevas respuestas, y nuevos valores que construir cimentados en la diversidad, el respeto y el trabajo en equipo, una efectiva cultura de paz. La acción educativa propuesta para esta nueva sociedad son los talleres creativos que describimos en capítulos anteriores, que han de ser atractivos para el alumnado y que puedan extraer de ellos la máxima información y formación posible.

El compromiso de que pueda existir una educación en valores más igualitaria es de todos/as, la comunidad educativa, las familias y agentes sociales, realizando acciones conjuntas. Una educación igualitaria con un enfoque de “interculturalidad”, “inclusión”, “diversidad” y “democracia”.

Es una nueva forma de concebir la escuela, centrada en aprender a ser, y aprender haciendo, aprender conviviendo. El único riesgo, detectado a la hora de desarrollar los proyectos creativos, lo podríamos descubrir en la temporalidad, estos se desarrollarán en un curso escolar, por lo que los resultados han de conseguirse en ese tiempo. Se estima más productivo afianzar los aprendizajes poco a poco.

Por este motivo, nuestro estudio pretende conocer o dar respuesta a una serie de preguntas que justifiquen la necesidad de nuestro campo de estudio, entre ellas destacamos: ¿Ha variado el número de niñas/as matriculados en los PCPIs de construcción? ¿Por qué los niños y niñas eligen este programa, cual ha sido su motivación laboral? ¿Determina esta elección los estereotipos marcados? ¿El profesorado está formado? ¿Las familias están involucradas? Son muchas preguntas a las que intentamos responder con nuestra investigación y metodología.

La Orientación Laboral o elección del Programa de PCPI, de la familia de Edificación y Obra civil, dentro de nuestra sociedad actual, está diseñado para un alumnado homogéneo sin tener en cuenta la problemática social, sexo, cultura o las etnias que lo integran. El propio alumnado ha tenido que escuchar reiteradas veces que el PCPI de construcción es de niños, mientras que los PCPI de administrativo son de niñas.

Quizás sin darnos cuenta de que con ese tipo de comentarios estamos orientando y obligando en definitiva a los chicos y chicas a decidir por algo que quizás no les guste ni les satisfaga. El no tener en cuenta esta diversidad de alumnado, en los programas, puede llevar a clausurar el propio programa con un fracaso, tenemos que ser conscientes del trabajo minucioso a realizar y qué actuaciones son las más correctas a adoptar. Es importante construir proyectos educativos que trabajen valores de igualdad mediante un acercamiento a la realidad del alumnado.

Por otro lado, existe un alto porcentaje de alumnado con familia desestructurada, ello implica un trabajo adicional, el de educar casi exclusivamente desde la escuela, alguno de nuestro alumnado no ha conocido a su padre o madre, vive con sus abuelos o hermanos mayores. Pero aun así hay que intentar en todo momento involucrar a las familias y agentes socializadores externos.

2. Métodos de la investigación.

Nos resulta complicado determinar una única metodología para estudiar lo social, lo laboral, lo educacional y todo bajo la atenta mirada de género. Para tal fin hemos utilizado diferentes métodos de investigación, dependiendo de los objetivos que pretendíamos conseguir, siempre teniendo en cuenta la perspectiva de género.

Utilizamos métodos que nos ayuden a conocer mejor los resultados de los distintos programas educativos, con una perspectiva de género, dentro de la escuela y de los programas de PCPIs. El método que más se acerca a nuestro fin (último) es el **Método de Evaluación de Programas**, que Stufflebeam (1971) define como modelo CIPP (siglas en inglés de “Context, Input, Process, Product), una evaluación de un proceso que permite observar cómo las instituciones alcanzan sus objetivos, basados en aspectos de tipo psicosocial. Y como afirma el propio Stufflebeam, el propósito de la evaluación es el perfeccionamiento de los programas.

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam y Schikfield, 1987: 183).

Es una evaluación encaminada a mejorar los objetivos planteados, que en nuestro caso puede ser cuestionada por la educación humanista, pero no hay que verlo desde ese prisma sino como una evaluación de la institución social, la escuela.

La investigación evaluativa está caracterizada por su rigurosidad y sistematización, de esta forma podría quedar definida como “la recolección sistemática de información acerca de actividades, características y resultados de programas, para realizar juicios acerca del programa, mejorar su efectividad, o informar la toma futuras decisiones” (Patton, 1996: 13). Aunque los resultados no sean siempre de nuestro agrado debemos siempre mejorar los logros, lo que implica una cultura de avance constante, sin perder de vista la contextualización.

Otro método utilizado es el denominado **Investigación-Acción**, creada por Kurt Lewin argumentando que se pueden lograr de forma simultánea avances teóricos y cambio social. Se unen ciencia social con programas de acción social. Para Kurt Lewin los tres pilares donde se sustenta su investigación son: Participación, Democracia y Sociedad. No deja de ser una acción o estrategia creada para mejorar el sistema educativo y social. Esta Investigación-Acción se lleva a cabo en los talleres creativos y queda perfectamente detallado en la estructura de la acción anteriormente aplicada.

3. Procedimiento.

El diseño de nuestra investigación se hace complejo por diferentes motivos, el principal es el tema a abordar, la perspectiva de género y por sus consecuencias en aspectos sociales, educacionales y laborales. Otro motivo es el enfoque propuesto, los PCPIs.

La primera actuación ha consistido en examinar por un lado a alumnos/as de Ciclo Superior y por otro lado a alumnado de PCPI. En la exploración de estos dos grupos decidimos acotar el estudio a alumnado de PCPI ya que el propio programa ha finalizado y resultaría satisfactorio analizar los resultados en sus seis años de implantación, pero siempre desde una perspectiva de género. Podremos así explorar los resultados en todo su periodo de vida.

En nuestro trabajo podemos detectar cuatro fases de investigación incluyendo dos grupos, Ciclo Superior de Formación Profesional y PCPI. Esta división en cuatro fases nos ayudó a fijar nuestro estudio y centrarlo más en el alumnado de PCPI.

Dichas fases las podemos concretar en:

- Reconocer cual es nuestro punto de partida, contexto, necesidades personales y definir nuestro fin al que queríamos llegar.
- Diseñar o adaptar programas y talleres creativos que nos ayuden a obtener unos objetivos y enriquezcan a los agentes implicados.
- Evaluación.
- Conclusión y propuestas de mejora.

La investigación contó fundamentalmente con dos partes diferenciadas, una primera consistente en una práctica metodológica y otra segunda a modo de encuesta experimental, ambas con una valoración cuantitativa y cualitativa al mismo tiempo.

La investigación **práctica metodológica** se realizó en el curso escolar 2007-2008 en un PCPI de “Auxiliar en Acabados y Pintura” de I.E.S. José María Torrijos de Málaga. Y durante los cursos 2011-2012, y 2012-2013, en el I.E.S Carlinda de Málaga. El estudio no deja de tener en esta primera parte un carácter exploratorio, con el que se pretende descubrir la adquisición y evaluación de valores como la amistad, compañerismo, interculturalidad, igualdad, solidaridad, etc, transmitidos a través de la ejecución de los talleres creativos.

Y por otra parte, el estudio estadístico, **valoración cuantitativa**, del número de alumnas matriculadas en el programa de PCPI de construcción en sus seis años de duración y en toda Andalucía. Además de realizar una valoración cualitativa realizando encuestas a estas alumnas para averiguar el por qué de su matriculación en este tipo de programas.

PRÁCTICA METODOLÓGICA	
MUESTRA	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
I.E.S. JOSÉ MARÍA TORRIJOS Curso 2007-2008.	Talleres Creativos
I.E.S CARLINDA. Cursos 2011-2012. 2012-2013.	Entrevistas, encuestas
4 Profesores- 4 Profesoras	Observación del aula
	Anécdotas
	Cuestionarios
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	CONCLUSIONES
Análisis cuantitativo	Respuesta a los objetivos
Análisis cualitativo	Adquisición de valores, amistad, igualdad, compañerismo, empatía, cooperación,...

Tabla 1. Principales elementos de la Práctica Metodología

En cuanto a la investigación centrada en la **valoración cualitativa** al Ciclo Superior de Edificación y Obra Civil”, del I.E.S. Séneca de Córdoba, se pretendía evaluar la adquisición de los contenidos con perspectiva de género por parte del alumnado al terminar una etapa educativa superior.

Por consiguiente, y para apoyar nuestro estudio, se han realizado diferentes entrevistas y cuestionarios a alumnado y profesorado del Ciclo Formativo con la intención de evaluar y comprobar nuestras hipótesis de modo experimental. El alumnado de Ciclo superior ha finalizado una etapa educativa y han pasado por diferentes planes y programas coeducativos, en los diferentes centros donde han realizado estudios obligatorios.

Es por ello, que a modo experimental, se pasó a final del curso un cuestionario para analizar la sensibilización o conocimiento con perspectiva de género e implicación por parte del alumnado en cuestiones de género una vez finalizada su etapa educativa en un instituto.

ESTUDIO DESCRIPTIVO	
MUESTRA	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
I.E.S. Séneca de Córdoba. Ciclo Superior de Edificación y Obra Civil. Curso 2009-2010.	Cuestionarios
4 Profesores- 4 Profesoras	Cuestionarios y Foro de discusión
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	CONCLUSIONES
Análisis cuantitativo	Respuesta a los objetivos
Análisis cualitativo	Conocimiento de la perspectiva de género en educación.
	Formación e información sobre perspectiva de género

Tabla 2. Principales elementos del Estudio Descriptivo

Para poder llegar a conseguir cada uno de los objetivos marcados consideramos indispensable sistematizar la información, de tal manera que podamos partir de los aspectos más generales a los más específicos, pasando por los afectivo-sexuales. De tal forma que nos permita hacer un barrido por la temática de género y el posicionamiento de nuestro alumnado ante ella.

4. Muestra.

Para alcanzar con éxito los objetivos de nuestra investigación nos pusimos en contacto con los equipos directivos y docentes de los diferentes centros educativos, haciéndoles partícipes de nuestra investigación y para que nos facilitaran la información necesaria, con el fin de alcanzar nuestro fin.

La elección de los sujetos de investigación responde al hecho de ser los cursos donde imparto docencia, y es el alumnado con el cual solemos trabajar. Por un lado, contamos con el Ciclo Superior y por otra parte con los PCPI. Gracias a un estudio previo, de estos dos grupos, concluimos y centramos la investigación en los PCPI, aunque indiquemos los resultados obtenidos del Ciclo Superior, dejando para ellos una nueva línea de investigación abierta.

4.1. Ciclo Superior de Formación Profesional. “Edificación y Obra Civil”. CSFP.

La intencionalidad en este estudio viene determinada por la adquisición de los valores de igualdad y desarrollo profesional y personal del alumnado, en concreto, en “Técnico Superior en Desarrollo de Proyectos Urbanístico y Operaciones Topográficas” y “Técnico Superior en Desarrollo y aplicación de Proyectos de Construcción”.

El centro objeto de análisis es I.E.S. SÉNECA de Córdoba. Un centro público dependiente de la Consejería de Cultura y Educación, en un contexto con una economía activa. En el centro se cursan enseñanzas que incluyen la E.S.O., Bachillerato y ciclos de Formación Profesional de grado Superior, en concreto ciclos formativos correspondientes a las Familias Profesionales de Edificación y Obra Civil. En los últimos ocho años ha aumentado el alumnado inmigrante en los centros andaluces y sobre todo los procedente de los países del Este (principalmente rumanos), en menor número se escolarizan también marroquíes y latinos. No obstante no contamos en el Ciclo con ningún alumno/a de otra nacionalidad que no sea española. Además, por la escasez de centros que impartan este ciclo acude alumnado de diversas ciudades o localidades vecinas, que se sirven de coche, autobús o incluso se ven obligados a vivir en alquiler o colegios Mayores.

Una gran mayoría del alumnado pertenece a familias de niveles económicos y sociales medio-alto y el alumnado se encuentra desmotivado por la crisis que sufre el sector a la hora de afrontar el mundo laboral. Las expectativas de continuar estudios Universitarios al acabar son altas, por las pocas expectativas de trabajo con la que cuenta el sector.

Los profesores/as que forman el Departamento de Edificación y Obra Civil, muestran un mismo interés pedagógico y destacan la importancia de la práctica frente a la teoría, reforzar los conocimientos en nuevas tecnologías, incluyendo la gestión del reparto de responsabilidades.

Características básicas del alumnado que integran los Ciclo Superiores. El acceso a los ciclos puede ser por varias vías, Bachillerato, ciclo formativo de grado medio, titulación universitaria y del mundo laboral con acceso a mayores de 25 años.

El alumnado matriculado en el Ciclo Superior ha sido de 68 alumnos y 20 alumnas en el curso escolar 2008-2009 y 77 alumnos y 22 alumnas en el curso escolar 2009-2010. Mientras que la muestra total analizada En total, la muestra se compone de 18 chicos y 5 chicas, cuya selección fue al azar, alumnado que asistió a clase el último día de curso escolar.

4.2. Programa de Cualificación Profesional Inicial. PCPI

El curso de PCPI “Programa de Cualificación Profesional Inicial” y sus enseñanzas se enmarcan dentro de la Orden de 24 de junio de 2008. En ella se regulan los programas de cualificación profesional inicial que se desarrollan en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Los centros públicos docentes que establece la Consejería de educación de Andalucía en la familia profesional de Edificación y Obra Civil son:

- 1 I.E.S. Jorge Juan. San Fernando. (Cádiz)
- 2 I.E.S. Las Marismas. (Huelva)
- 3 I.E.S. Campanillas. (Málaga)
- 4 I.E.S. Carlinda. (Málaga)
- 5 I.E.S. José María Torrijos. (Málaga)
- 6 I.E.S. Portada Alta. (Málaga)
- 7 I.E.S. Santa Bárbara. (Málaga)
- 8 I.E.S. Torre Almenara. Mijas (Málaga)
- 9 I.E.S. Europa. Arahál (Sevilla)
- 10 I.E.S. Torre de los Guzmanes. La Algaba (Sevilla)
- 11 I.E.S. Leonardo Da Vinci. (Sevilla)
- 12 I.E.S. Vía Verde. Puerto Serrano. (Cádiz)
- 13 I.E.S. López Neyra. (Cádiz)

Los talleres creativos solo se han desarrollado en el I.E.S. José María Torrijos, centro de compensatoria, e I.E.S. Carlinda, considerado centro de difícil desempeño, ambos de la provincia de Málaga.

La muestra con la cual hemos trabajado ha sido por una lado todo el alumnado matriculado en los programas de PCPI, de la familia profesional de Edificación y Obra Civil de Andalucía y por otro lado el alumnado participe en los talleres creativos para PCPI que en este caso solo han sido el I.E.S. José María Torrijos con 19 chicos y 1 chica en el curso escolar 2007-2008. Mientras que el alumnado participante en el I.E.S. Carlinda ha sido de 11 chicos y 2 chicas en el curso 2011-2012 y de 9 chicos y 2 chicas en curso 2012-2013.

5. Datos estadísticos de interés.

5.1. Matriculación.

Pretendemos analizar la situación real de matriculación en las distintas enseñanzas que ofrece nuestro sistema educativo. El análisis se enmarca en tres líneas de investigación, por un lado, la Formación Profesional, por otro lado, los programas de cualificación profesional inicial y la tercera línea, el enfoque de las enseñanzas con una perspectiva de género, siempre bajo la mirada de una educación que ayuda al desarrollo personal e igualitario. Se ha contado con la ayuda de los centros docentes donde se imparten las enseñanzas analizadas y del profesorado que las imparte, que han demostrado en todo momento sus competencias profesionales y sus compromisos en la lucha por la igualdad desde el ámbito educativo.

En este capítulo pretendemos dar a conocer, de manera sencilla, una realidad comparada de hombres y mujeres en nuestra sociedad. Realizaremos un nuevo esfuerzo en recopilar los datos más relevantes en el ámbito social y en el ámbito de la educación. El objetivo es analizar la situación de hombres y mujeres, cuantificar los resultados obtenidos a niveles educativos y mostrar cómo ha ido variando en un periodo de seis años. Esta información se ofrece gracias al Instituto Nacional de Estadísticas, el instituto de la Mujer y la participación personal en los centros educativos objeto de estudio y enumerados posteriormente.

5.1.1. Escolarización por edades no obligatoria.

No hace tanto tiempo, que en nuestro país la mujer necesitaba el consentimiento del marido o padre para realizar una actividad remunerada. El camino recorrido desde entonces ha sido mucho y los avances no pocos, pero ¿cuál es la situación en la actualidad de las mujeres en España? Para poder dar respuesta a esta pregunta nos hemos dirigido al Instituto Nacional de Estadística (INE), en la actualización realizada el 14 de abril de 2015 y en el documento “Mujeres y Hombres en España 2010”. Donde extraemos información de tasas de escolarización por edad en los niveles educativos no obligatorios que son los correspondientes a: educación infantil (de 0 a 6 años), educación secundaria postobligatoria (de 16 a 18 años) y educación universitaria y equivalente (de 18 a 24 años).

La educación y la formación son actividades básicas que nos forman como personas y nos conduce en la inserción laboral, mejorar los ingresos y participar en la vida social y económica. Las diferencias entre hombres-mujeres se hacen patentes desde la educación y es por ello que surgen distintos programas y planes para ayudar a aminorar esas diferencias.

La educación infantil se extiende hasta los 6 años, edad en la que se produce la incorporación a la educación obligatoria. En educación, se experimenta un aumento en la escolaridad de 0 a 2 años, y en gran medida es debido a la incorporación de la mujer al mundo laboral. La educación preescolar facilita la conciliación entre vida laboral y familiar y su incremento es uno de los objetivos de las políticas educativas. Además, mejora el rendimiento escolar futuro del alumnado. En menores de un año, se ha pasado de una tasa de escolarización de 1,5 en el curso 1999-2000 a un valor de 9,8% en el curso 2012-13. Las tasas correspondientes a un año de edad, han pasado de un valor de 6,8% a un valor de 32,6% y las de dos años, de un valor de 19,9% a un valor de 51,8%.

	España		UE
	Curso 1999-00	Curso 2007-08	Curso 2006-07
Menores de 1 año	1,5	5,6	
1 año	6,8	19,8	
2 años	15,9	35,0	
3 años	84,1	97,6	75,1
4 años	99,3	98,7	88,4
5 años	100,0	99,3	93,0

Tabla 3. Tasa de escolarización en educación infantil. Fuente. INE

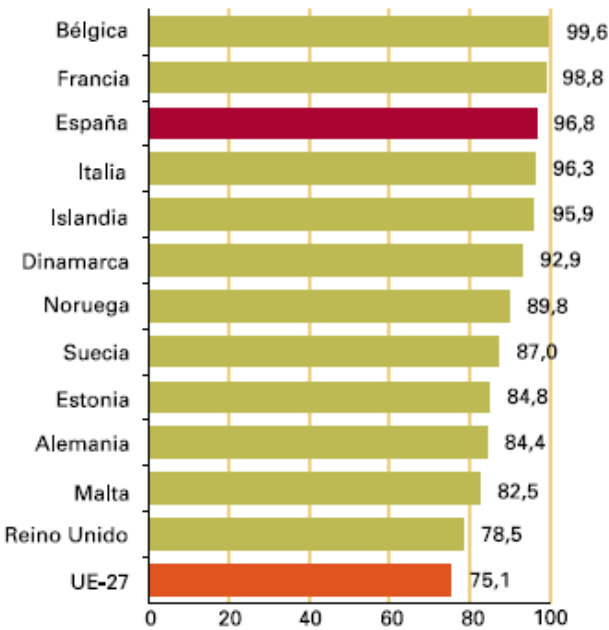


Tabla 4. Tasas netas de escolaridad a los 3 años. Curso 2006/07. Fuente. INE

Por lo que respecta al segundo ciclo (3-5 años) se partía ya de unas tasas bastante elevadas en el curso 1999-2000 y se está consiguiendo en los últimos años una escolarización muy próxima al 100%, alcanzando unas cifras más elevadas que las correspondientes a la UE-27. Instituto Nacional de Estadística (INE). La Estrategia Europa 2020 en el apartado de educación y formación incluye el objetivo de alcanzar que el 95% de los niños/as entre 4 años y la edad de escolarización obligatoria participen en educación infantil.

La Estrategia Europa 2020 presenta los objetivos marcados por los estados miembros para reformar los sistemas educativos con el fin de aumentar su rendimiento y eficiencia, obtener un crecimiento de los países europeos inteligente, sostenible e integrador. En definitiva se pretende conseguir de la educación el motor para dicho crecimiento.

Población escolarizada en el nivel 0 a los 3 y 4 años en la UE. 2012 (% población en cada grupo de edad)			
	3 años	4 años	
Francia	99,9	100,0	
Bélgica	97,8	98,1	
Dinamarca	97,2	97,7	
España	95,2	97,0	
Italia	95,1	98,8	
Reino Unido	93,0	60,4	
Suecia	92,6	94,2	
Alemania	90,8	95,8	
Estonia	88,2	88,0	
Eslovenia	84,9	89,4	
UE-27	83,8	86,2	
UE-28	83,5	86,0	
Países Bajos	83,4	99,6	
Portugal	78,4	91,6	

Tabla 5. Población escolarizada en el nivel 0 a los 3 y 4 años en la UE. 2012.
Fuente. Indicadores Europa 2020. Eurostat.

5.1.2. Escolarización por edades obligatoria.

La escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria se contabiliza positivamente, con el porcentaje de alumnado que titula. Estos porcentajes han ido en aumento pero de manera moderada, pasando de un 74,1% al 74,3%, gracias a la estabilización del 2010. Por lo que podemos hablar de una evolución de la tasa bruta de titulados en Educación Secundaria Obligatoria por curso escolar.

El número de alumnas es ligeramente superior al número de alumnos que se titulan. A partir de los 16 y 17 años las tasas femeninas son superiores a las masculinas, lo que significa que las mujeres abandonan menos que los hombres el sistema educativo. La adquisición de las competencias básicas al finalizar la educación es uno de los objetivos para la mejora de la calidad y eficacia educativa. Así lo ponen de manifiesto las administraciones educativas y el propio MECD, en sus planes de actuación.

5.2. Abandono educativo temprano.

El objetivo primordial en materia de educación es garantizar que los/as jóvenes continúen su formación más allá de las etapas obligatorias. Los programas de PCPI surgen con la intención de atraer a ese sector, a aquellos/as jóvenes que han abandonado el sistema educativo, reinsertarlos en el sistema educativo y que puedan obtener su título de Educación Secundaria Obligatoria, además de un título que les acredita como Auxiliares en Formación Profesional, certificado de profesionalidad, Nivel 2. Ello conlleva unos efectos positivos en el desarrollo individual de la persona y en el progreso de la sociedad, facilitando el futuro acceso al mercado laboral. No obstante, podemos comprobar que el abandono es mayor en hombres que en mujeres. Y que el abandono escolar ha ido disminuyendo a lo largo de los años tanto en hombres como en mujeres.

España	2013	2012	2011	2010	2009
Mujeres	19,8	20,5	21,5	22,6	24,1
Hombres	27,2	28,9	31,0	33,6	37,4
UE-27					
Mujeres	10,3	10,9	11,6	12,0	12,4
Hombres	13,7	14,5	15,3	15,9	16,2
UE-28					
Mujeres	10,2	10,9	11,5	11,9	12,3
Hombres	13,6	14,4	15,2	15,8	16,1

Tabla 6. Abandono educativo temprano. España, UE-27 y UE-28. Fuente. Indicadores Europa 2020. INE. Eurostat.

En el año 2013 la cifra de abandono educativo temprano en España, tanto para hombres como para mujeres, es la más alta de la UE. En este año la cifra de España para los hombres (27,2%) duplica la cifra de UE-28 (13,6%).

	Mujeres	Hombres
España	19,8	27,2
Malta	17,7	23,2
Rumanía	16,0	18,6
Portugal	14,3	23,4
Italia	13,7	20,2
Reino Unido	11,1	13,6
UE-27	10,3	13,7
UE-28	10,2	13,6
Alemania	9,3	10,2
Bélgica	8,7	13,2
Francia	8,7	10,7
Finlandia	8,3	10,4
Grecia	7,5	12,7

Tabla 7. Abandono educativo temprano en la UE, 2013. Fuente. Indicadores Europa 2020. INE. Eurostat.

5.3. Escolarización post-obligatoria.

Las mujeres tienen una esperanza de permanencia en el sistema educativo ligeramente superior a la de los hombres. Según el documento publicado por “la Educación en España Edición 2010” del Ministerio de Educación. En el curso 2007-08 una niña de seis años tenía 14,8 años de permanencia previsible en el sistema educativo (12,8 años en educación no universitaria y 2,1 años en educación universitaria). Un niño de seis años tenía 14,0 años de esperanza de vida escolar (12,6 años en educación no universitaria y 1,4 años en educación universitaria). La esperanza de vida escolar en España ha aumentado en los últimos años hasta alcanzar un valor similar al de los promedios de la OCDE y la UE.

Con respecto al porcentaje de mujeres que se gradúan, en todos los niveles educativos, es importante indicar que es superior el porcentaje en mujeres (75,9%) que en hombres (62,6%). Al mismo tiempo es superior el porcentaje de mujeres que superan las pruebas de acceso a la universidad, siendo en las mujeres del 82,8% y de los hombres de 81,2%, en el año 2009, según publicación del Ministerio de Educación.

La participación de las alumnas es superior en el acceso a la universidad, la matriculación en estudios universitarios de primer y segundo ciclo y la graduación en estudios superiores. A partir de los 18 años, edad teórica de educación universitaria o equivalente, se producen las mayores diferencias entre las tasas de escolarización de mujeres y hombres. En el curso 2012-13, a los 18 años la tasa femenina supera en 10 puntos porcentuales a la masculina, a los 19 años la diferencia es de 11,8 puntos y a los 20 años de 12,9 puntos.

	Curso 2012-13		Curso 2011-12		Curso 2010-11	
Educación secundaria postobligatoria	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
16	66,2	59,6	65,6	59,8	62,7	58,0
17	78,7	73,9	78,3	72,6	75,8	70,7
18	36,2	41,8	35,7	40,7	34,8	40,0
19	21,0	25,7	20,6	24,0	18,5	21,8
Educación universitaria y equivalente						
18	35,3	25,3	34,9	24,4	34,2	23,6
19	40,2	28,4	38,4	26,7	37,3	25,7
20	41,2	28,3	39,6	26,9	38,7	25,9
21	40,2	28,0	37,0	26,7	35,7	25,6
22	34,5	26,1	33,0	25,1	32,4	23,9
23	27,6	22,7	26,6	21,7	25,8	20,9
24	19,8	17,7	19,3	17,3	19,3	16,7

Nota: la educación secundaria post-obligatoria incluye el bachillerato y los ciclos formativos de grado medio

Tabla 8. Tasas netas de escolarización de 16 a 24. Fuente. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A los 16 años, edad teórica de las enseñanzas postobligatorias, existe una mayor participación femenina que masculina. En el curso 2012-13, la tasa neta de escolarización femenina en educación superior postobligatoria a los 16 años supera en más de 6 puntos porcentuales a la masculina (59,6% en hombres y 66,2% en mujeres). A los 17 años la diferencia en las tasas es algo más baja (78,7% en mujeres y 73,9% en hombres).

5.4. Matriculación por enseñanzas y sexo.

Si partimos de que uno de los objetivos para mejorar el sistema educativo y formación en 2010 es: “Aumentar el número de graduados en Ciencia y Tecnología por 1.000 habitantes entre la población de 20 a 29 años” y que para el cálculo de este indicador, se consideran los siguientes campos de estudio dentro de Ciencia y Tecnología: Ciencias de la vida, Ciencias Físicas, Matemáticas y Estadística, Informática e Ingeniería y Arquitectura. Cabe preguntarnos: ¿este objetivo orienta al alumnado a una elección educativa definida y marcada?

Tomando como ejemplo el año 2007, el número de graduados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología fue de 11,2 por mil habitantes entre la población de 20 a 29 años, siendo superior en los varones (15,3 por mil), que en las mujeres (6,9 por mil).

	2012	2011	2010	2009	2008
España					
Hombres	36,6	41,7	41,2	42,7	43,2
Mujeres	12,9	13,4	13,0	13,4	13,3
UE-27					
Hombres	37,5	37,2	37,0	36,7	36,4
Mujeres	12,6	12,3	12,0	11,9	12,1

Tabla 9. Graduado en ciencias, matemáticas y tecnología. España y UE-27.
Fuentes. Estadísticas de educación y formación. INE. Eurostat

En todos los años el porcentaje de mujeres graduadas en España es inferior al porcentaje de hombres. No obstante, en el año 2012 el porcentaje de mujeres y hombres graduados en Ciencias, Matemáticas y Tecnología respecto del total de graduados de cada sexo, es considerablemente más alto en los hombres (36,6%) que en las mujeres (12,9%)

	AMBOS SEXOS		MUJERES		HOMBRE	
	Matriculados	Aprobados	Matriculados	Aprobados	Matriculados	Aprobados
	Total	Total	Total	Total	Total	Total
TOTAL	204178	174648	117410	100772	86768	73876
Científico-Técnica	44420	38508	13095	11599	31325	26909
Ciencias de la Salud	53080	46843	35309	31071	17771	15772
Ciencias Sociales	67543	57014	42505	35848	25038	21166
Humanidades	24026	20792	17356	15079	6670	5713
Artes	5125	4572	3561	3181	1564	1391
Combinadas (1)	9984	6919	5584	3994	4400	2925

Tabla 10. Matriculados en ciencias, matemáticas y tecnología. España y UE-27.
Fuentes. Estadísticas de educación y formación. INE. Eurostat

Si analizamos las opciones que prefieren las mujeres de España a la hora de graduarse detectamos un porcentaje mayor en opciones relacionadas con la Educación, las Humanidades y las Letras que en opciones Técnicas, o Científicas. Aunque también es cierto que esta realidad va cambiando a lo largo de los años. Cada vez más, pero tímidamente las chicas van eligiendo carreras de Ciencias, Matemáticas e Informática, este incremento del año 2009 al 2012 se cifra en un 3%. Mientras que ha descendido las graduaciones en Educación y Formación un 9%.

	España			
	2012	2011	2010	2009
Educación y formación	73,4	77,2	79,0	82,2
Humanidades y arte	60,2	60,6	61,3	61,2
Ciencias sociales, empresas y derecho	60,5	62,3	62,4	63,0
Ciencias, matemáticas e informática	38,4	36,2	35,0	35,4
Ingeniería, manufactura y sector de la construcción	26,8	27,2	27,8	27,7
Agricultura y veterinaria	45,4	46,9	46,6	47,3
Salud y bienestar	75,0	76,1	76,6	77,0
Servicios	42,6	50,9	52,7	54,3

Tabla 11. Mujeres graduadas en educación superior por campo de estudios. Fuentes. Estadísticas de educación y formación. INE. Eurostat

En Europa, apreciamos que el porcentaje de mujeres graduadas en carreras de Letras, Humanidades o Ciencias Sociales son superiores que el porcentaje de mujeres graduadas en carreras relacionadas con las Científicas y Técnicas. Y esto continúa sin tener ninguna variación a lo largo de los años, hecho que en España sí ha variado aunque sea levemente.

	España				UE-27			
	2012	2011	2010	2009	2012	2011	2010	2009
Educación y formación	73,4	77,2	79,0	82,2	79,4	79,1	78,9	78,7
Humanidades y arte	60,2	60,6	61,3	61,2	67,5	68,2	68,5	68,5
Ciencias sociales, empresas y derecho	60,5	62,3	62,4	63,0	61,5	61,6	62,3	61,8
Ciencias, matemáticas e informática	38,4	36,2	35,0	35,4	40,3	40,8	40,5	40,3
Ingeniería, manufactura y sector de la construcción	26,8	27,2	27,8	27,7	26,9	26,7	26,0	26,2
Agricultura y veterinaria	45,4	46,9	46,6	47,3	50,9	51,0	49,9	48,2
Salud y bienestar	75,0	76,1	76,6	77,0	75,4	76,2	76,4	76,2
Servicios	42,6	50,9	52,7	54,3	51,1	53,9	52,7	52,4

Tabla 12. Mujeres graduadas en educación superior por campo de estudios. España, UE-27. Fuentes. Estadísticas de educación y formación. INE. Eurostat

	2012	2011	2010	2009
Grecia	144,2	148,8	149,1	..
UE-28	143,2	..	146,4	145,2
UE-27	143,2	145,8	146,4	145,2
Luxemburgo	137,8	130,7
Dinamarca	136,1	137,4	139,6	142,1
Malta	134,9	122,5	141,8	147,3
Reino Unido	130,6	128,9	129,6	134,4
Países Bajos	130,0	132,1	130,9	130,1
España	128,1	134,7	137,1	139,5
Alemania	122,4	133,9	140,6	140,4
Austria	122,2	113,2	106,2	111,6
Irlanda	120,0	122,0	121,3	131,8
Francia	..	128,6	123,6	121,5

Tabla 13. Mujeres por cada 100 hombres graduadas en educación superior en la UE. Fuentes. Estadísticas de educación y formación. INE. Eurostat

5.5. Centros educativos.

En el periodo de seis años en el que se centra nuestro estudio el número de centros educativos ha variado poco, no obstante esta variación supone un aumento en el número de centros existentes, en todas las enseñanzas.

TODOS LOS CENTROS	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
TOTAL	26779	27822	28525	31113	31113	
ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL	25005	26015	26639	27055	27478	2.750
Centros E. Infantil (1)	6159	7063	7063	7980	8341	8.525
Centros E. Primaria (2)	10121	10245	10272	10293	10349	10.329
Centros E. Primaria y E.S.O. (2)	2291	2231	2226	2209	2142	2.135
Centros E.S.O. y/o Bachilleratos y/o F.P. (3)	4608	4629	4661	4682	4729	4.761
Centros E. Primaria, E.S.O. y Bachilleratos / F.P. (2)	1345	1363	1389	1399	1424	1.407
Centros específicos Educación Especial	476	479	483	482	478	474
Centros específicos Educación a distancia	5	5	6	10	15	19
ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL	1774	1807	1886	1915	1926	1.984
Escuelas de Arte y Escuelas Superiores de Artes Plásticas y Diseño	118	120	123	121	123	127
Centros EE. de la Música	406	401	414	417	410	419
Centros EE. de la Danza	67	67	63	65	65	68
Escuelas de Música y Danza (4)	842	865	929	945	959	939
Escuelas Arte Dramático	13	14	14	15	16	16
Escuelas Oficiales de Idiomas	302	305	309	311	315	315
Centros EE. Deportivas	26	35	34	41	38	100
Centros Específicos y Actuaciones de Educación de Adultos	2378	2882	2761	2143	1779	2.204

(1) Imparten exclusivamente E. Infantil.

(2) También pueden impartir E. Infantil.

Tabla 14. Matriculación por Enseñanzas. Fuentes. INE

Los datos del curso 2013-2014 se consideran un avance de la Estadística del Alumnado matriculado de las Enseñanzas no universitarias y tienen por objeto anticipar los principales datos de la actividad del curso escolar, que deben considerarse con carácter provisional.

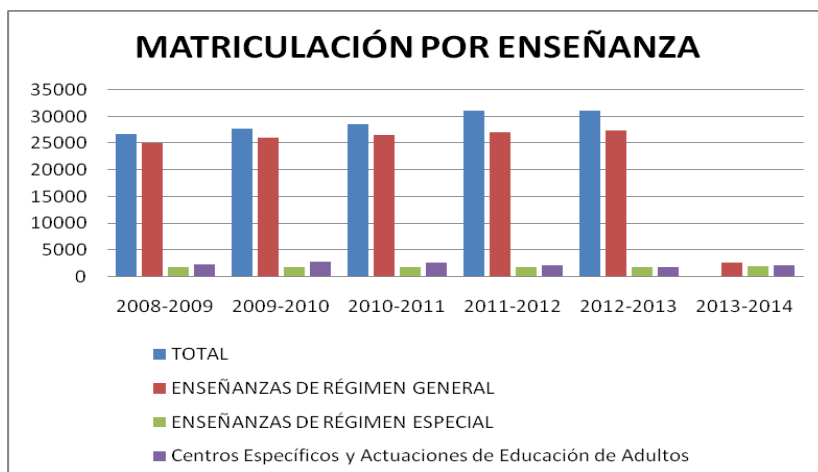


Gráfico 1. Número de alumnado matriculación por enseñanzas

5.6. Matriculación en Ciclos Formativos de Grado Superior.

El alumnado matriculado en Formación Profesional de grado medio y grado superior, se ha incrementado en un 43,6 % desde el curso 2007-2008 hasta el actual curso 2013-2014, pasando de 451.541 alumnos a 648.435 respectivamente.

En cuanto a la Formación Profesional a Distancia, en este mismo periodo ha pasado de 10.951 alumnados a 48.213, con una oferta de 101 títulos a través de la Plataforma E-Learning.

De los 969.715 del alumnado en enseñanza secundaria pot-obligatoria matriculados en el curso 2013/14, 639.503 están cursando Bachillerato (65,94 %) frente a 330.212 que estudian Formación Profesional de Grado Medio (34,06 %).

El estudio presentado, en abril de 2015, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ve este incremento escaso y asegura que España tiene pocos estudiantes de formación profesional y que la tasa de estudiantes españoles que no estudian ni trabajan, ha llegado al 23%.



Gráfico 2. Evolución del alumnado de FP entre los cursos 2007/2008 y 2014/2015.

Fuentes. MECD

No obstante este crecimiento en la demanda de FP, tanto por parte del alumnado como de las empresas, se ve compensado con el aumento de los estudios y de las plazas. Actualmente, los estudios de Formación Profesional están reconocidos como unos de los más cualificados y se destacan las prácticas que se realizan en empresas (Formación en Centros de Trabajo o FP Dual), que permiten incorporar a la formación aspectos que no podrían trabajarse en el aula y que aumentan la probabilidad de encontrar trabajo.

Los porcentajes globales de hombres y mujeres matriculados en Formación Profesional son similares, con un 44,7 % de mujeres en G. Medio y de 50,2% en G. Superior. Sin embargo la distribución por sexo en cada familia muestra importantes diferencias entre hombres y mujeres.

Distribución del alumnado de Ciclos Formativos de F.P. según sexo, por familia profesional (1)

	curso 2009-2010				curso 2010-2011			
	GRADO SUPERIOR				GRADO SUPERIOR			
	Hombres	%	Mujeres	%	Hombres	%	Mujeres	%
TOTAL GENERAL	121.748	49,6	123.606	50,4	150.842	49,8	152.221	50,2
Actividades Agrarias	3.354	77,8	957	22,2	4.275	80,7	1.024	19,3
Actividades Físicas y Deportivas	7.619	74,3	2.634	25,7	10.665	78,0	3.010	22,0
Actividades Marítimo-Pesqueras	1.167	88,6	150	11,4	1.361	90,9	136	9,1
Administración	12.373	28,7	30.685	71,3	16.040	31,1	35.526	68,9
Artes Gráficas	918	54,4	771	45,6	1.023	55,3	826	44,7
Comercio y Marketing	6.134	49,3	6.305	50,7	8.598	49,5	8.787	50,5
Comunicación, Imagen y Sonido	6.582	63,3	3.816	36,7	7.269	62,8	4.300	37,2
Edificación y Obra Civil	6.450	68,8	2.925	31,2	5.412	70,2	2.298	29,8
Electricidad y Electrónica	19.106	94,4	1.133	5,6	21.848	95,1	1.131	4,9
Fabricación Mecánica	5.341	90,3	576	9,7	6.050	91,5	565	8,5
Hostelería y Turismo	3.919	35,7	7.068	64,3	5.426	39,7	8.251	60,3
Imagen Personal	200	4,1	4.665	95,9	209	3,8	5.282	96,2
Industrias Alimentarias	506	47,6	556	52,4	708	53,5	616	46,5
Informática	20.102	84,9	3.566	15,1	25.653	85,8	4.258	14,2
Madera y Mueble	448	90,7	46	9,3	453	84,7	82	15,3
Mantenimiento y Servicios a la Producción	7.245	79,8	1.833	20,2	9.589	81,5	2.179	18,5
Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados	7.001	97,6	175	2,4	8.359	97,3	230	2,7
Química	2.454	46,7	2.800	53,3	2.825	46,4	3.269	53,6
Sanidad	7.341	24,0	23.271	76,0	9.071	25,3	26.750	74,7
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	2.991	9,3	29.119	90,7	4.474	9,5	42.812	90,5
Textil, Confección y Piel	92	15,4	504	84,6	86	10,8	710	89,2
Vidrio y Cerámica	25	59,5	17	40,5	21	72,4	8	27,6
Energía y Agua	380	91,8	34	8,2	1.427	89,3	171	10,7

Tabla 15. Distribución del alumnado de FP. Estadísticas de educación y formación. INE

Por otra parte, las familias profesionales más demandadas por el alumnado actualmente son Administración y Gestión, Sanidad y Electricidad y Electrónica. Siendo las de Administración, Servicios a la comunidad, Textil y Sanitaria para las chicas y Electricidad, Edificación y Obra civil y Fabricación mecánica para chicos. La diferenciación por sexos en la FP continúa aún más marcada.

	CURSO 2007-2008		CURSO 2008-2009		CURSO 2009-2010		CURSO 2010-2011		CURSO 2011-2012		CURSO 2012-2013	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
TOTAL	79.580	82.479	82.837	85.917	92.835	93.548	101.914	98.646	140517	133742	153896	140171
ANDALUCÍA	13.423	15.393	14.434	15.837	15.699	16.850	17.093	17.677	21812	22737	24301	23621

Tabla 16. Distribución del alumnado de FP, en Andalucía. Estadísticas de educación y formación. INE

Con respecto a la matriculación de alumnos y alumnas en la Formación Profesional en nuestra comunidad autónoma ésta se ha ido incrementando al igual que en todo el territorio nacional.

Sin embargo, con respecto a nuestra familia profesional Edificación y Obra civil podemos apreciar que la matriculación del alumnado en el ciclo superior ha disminuido bruscamente, pasando de 6.416 alumnos/as en 2007-2008 a 1.754 alumnos/as en 2012-2013. Pasando de 3.056 alumnas a 633 alumnas. Ello se debe a la crisis que ha sufrido en estos últimos años el sector de la construcción, realmente no existe oferta laboral y ello hace que el alumnado no encuentre atractivo matricularse en estos ciclos. Esta falta de alumnado está llevando a la administración a cerrar ciclos formativos.

	CURSO 2007-2008		CURSO 2008-2009		CURSO 2009-2010		CURSO 2010-2011		CURSO 2011-2012		CURSO 2012-2013	
	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PÚBLICOS	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	6.416	3.056	6.011	2.886	5.709	2.654	5.372	2423	3402	1396	1754	633
Proyectos de construcción	3.821	2.003	3.531	1.908	3.236	1.742	3.108	1.585	1374	682	255	111
Proyectos urbanísticos y topografía	1.979	824	1.888	772	1.886	710	1.714	650	1501	557	1045	369
Realización y planes de obra	616	229	592	206	587	202	550	188	527	157	454	153

Tabla 17. Matriculación en Edificación y Obra Civil. Estadísticas de educación y formación. INE

Los datos correspondientes al último curso 2013-2014 no se pueden incluir en el documento por no encontrarse actualizado. Los datos se publicará posteriormente, siendo los últimos datos publicados los correspondientes al curso 2012-2013. Fecha de Publicación 20 de junio de 2014.

En Andalucía existe el objetivo de mejora en la calidad educativa y la oferta formativa de formación profesional, con el propósito de favorecer la empleabilidad. Al mismo tiempo, y debido a esa escasez de oferta de empleo, nuestra familia profesional está sufriendo un descenso en el número de alumnado, pese a los esfuerzos que desde la administración se realizan para modernizar y actualizar el currículum. En ese esfuerzo de actualizar el curriculum se ha cambiado la normativa de LOGSE a LOE, una formación profesional más adecuada a la realidad. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de Octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre) fue una ley educativa española, promulgada por el gobierno socialista y sustituyó a la Ley General de Educación de 1970; fue considerada como el mayor proyecto de escuela inclusiva en la historia del Sistema Educativo Español. Actualmente y de manera progresiva, se está modificando las programaciones de los módulos adaptándolos a la nueva normativa LOE: Ley Orgánica de Educación, que fue aprobada el 6-04-2006, aunque no se pondría en marcha hasta el curso 2007-2008. Ni que decir tiene que la FP va un poco retrasada en las actualizaciones normativas.

Según los datos de matriculación podemos observar cómo ha ido disminuyendo el número de alumnado en la Familia profesional de Edificación y Obra civil, al mismo tiempo que observamos en la tabla anexa que el número de alumnos es superior al de alumnas.

ALUMN ADO FP	ESPE CIALI DAD	CURSO 2008-2009		CURSO 2009-2010		CURSO 2010-2011		CURSO 2011-2012		CURSO 2012-2013		CURSO 2013-2014	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
	D.T.	540	168	540	135	480	144	379	131	376	116	155	52
	D.C.	571	317	527	271	494	227	202	86	70	17	10	3
TOTAL	PLAN ES.O	101	42	95	46	92	30	85	24	84	24	94	31
	P.O. C											412	161
	P.E.							245	93	400	162	214	68

M: Alumnado masculino

F: Alumnado femenino

D.T.: Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas.

D.C.: Desarrollo y aplicaciones de Proyecto de Construcción.

PLANES. O.: Realización y Planes de Obra.

P.O.C.: Proyecto de Obra Civil.

P.E.: Proyecto de edificación.

Tabla 18. Matriculación en Edificación y Obra Civil, en Andalucía.
Estadísticas de educación y formación. Eurostat

FP	ESPECIALIDAD	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
ALMERÍA	D.T.	43	11	40	4	30	7	30	3	28	8		
	D.C	58	18	50	15	33	14	12	5	1	2	9	1
	P.O. C											21	5
	P.E.							20	6	27	11	22	12
CÁDIZ	D.T.	135	38	121	37	92	32	60	32	70	22	33	8
	D.C	68	42	60	29	64	17	23	8	5	1		
	PLANES.O	19	5	13	9	17	10	22	7	27	6	20	11
	P.O. C											35	16
	P.E.							28	8	53	16	55	15
CORDOBA	D.T.	27	7	35	5	34	3	33	2	34	3	12	2
	D.C	41	13	42	17	34	19	20	10	11	2	2	2
	PLANES.O											14	7
	P.O. C											14	7
	P.E.							21	8			42	11
GRANADA	D.T.	36	22	39	14	36	12	22	7	29	8	10	3
	D.C	73	46	79	42	71	38	22	12	0	0		
	PLANES.O	40	15	41	14	35	7	28	9	25	8	32	8
	P.O. C											14	6
	P.E.							41	78	50	25	54	23
HUELVA	D.T.	45	14	48	10	45	10	20	15	19	12	11	8
	D.C	23	13	18	12	12	14	5	5	1	1		
	PLANES.O	6	6	5	7	11	1	15	3	10	6	16	6
	P.O. C											17	1
	P.E.							9	4	17	10	23	10
JAEN	D.T.	22	7	25	6	27	7	20	5	25	6	10	5
	D.C	21	17	27	19	25	19	10	5	2	1		
	P.O. C							14	8			14	5
	P.E.									19	12	27	9
MÁLAGA	D.T.	77	22	80	21	74	30	66	22	61	18	19	7
	D.C	79	57	61	51	71	40	33	12	11	1		
	PLANES.O	16	4	21	4	12	3	12	4	12	2	14	3
	P.C											39	10
	P.E.							34	17	52	30	62	33
SEVILLA	D.T.	155	47	152	38	142	43	128	45	110	39	51	18
	D.C	208	109	191	86	184	66	77	29	39	9	8	1
	PLANES.O	20	12	15	12	17	9	8	1	10	2	12	3
	P.O. C											60	18
	P.E.							84	28	146	46	127	48

Tabla 19. Matriculación en Edificación y Obra Civil, en Andalucía por provincias y especialidad.
Estadísticas de educación y formación. Eurostat

5.7. Matriculación en Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Con respecto a la matriculación de alumnado de PCPI podemos apreciar un aumento de alumnado con el paso del tiempo, tanto en chicos como en chicas. En Andalucía se ha pasado de 5.893 chicos a 8.820 chicos y de 2.559 chicas a 3.550. El aumento de chicos es superior al de chicas, pero si atendemos que los PCPI son programas para chicos y chicas que han abandonado el sistema educativo es comprensible este aumento sea superior en chicos ya que son éstos los que tienen un porcentaje de abandono superior.

	CURSO 2008-2009		CURSO 2009-2010		CURSO 2010-2011		CURSO 2011-2012		CURSO 2012-2013	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
TOTAL	26.561	12.604	31.393	14.217	35.174	15.659	32146	13592	31272	12617
ANDALUCÍA	5.893	2.559	9.060	3.743	10.438	4.379	8748	3626	8820	3550
Almería	372	96	584	178	721	257	741	259	767	259
Cádiz	1.100	549	1.673	777	1.851	828	1357	608	1369	606
Córdoba	707	333	1.151	463	1.316	511	1145	449	1122	460
Granada	634	250	992	364	1.145	491	891	372	922	355
Huelva	416	146	643	191	795	250	696	226	645	229
Jaén	369	146	609	218	770	265	668	259	637	234
Málaga	1.070	488	1.646	739	1.810	841	1576	744	1544	744
Sevilla	1.225	551	1.762	813	2.030	936	1674	709	1814	663

Tabla 20. Matriculación en PCPI por provincias andaluzas. Estadísticas de educación y formación. INE

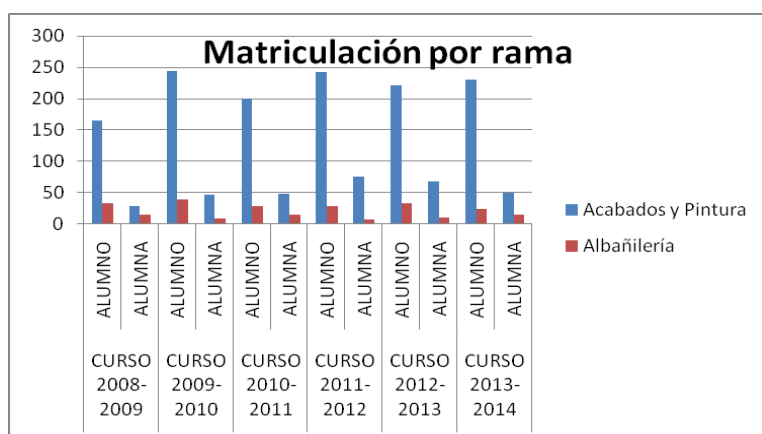
Este incremento de alumnado también ha sido significativo en la familia de Edificación y Obra Civil, pasando de 235 a 633 alumnos/as en toda Andalucía. De aquí nuestro estudio y profundización ¿Si el mercado laboral no demanda este perfil profesional? ¿Si este PCPI ha sido considerado de chicos, cómo es posible un incremento de alumnas en él? Son preguntas que intentaremos responder a lo largo de nuestro estudio gracias a la participación de centros educativos y de los propios alumnos y alumnas, porque es muy significativo que en el 2008 sólo se matricularan 15 chicas y en el 2013 esta matriculación ascendiera a 90 chicas.

5.8. Matriculación de PCPI de la familia de Edificación y obra Civil por centros.

Según datos estadísticos de la Junta de Andalucía la matriculación de alumnado de PCPI en las Ramas de Acabados y Pinturas y Albañilería sería los indicados en esta tabla.

ALUMNADO PCPI	RAMA	CURSO 2008-2009		CURSO 2009-2010		CURSO 2010-2011		CURSO 2011-2012		CURSO 2012-2013		CURSO 2013-2014	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
CÁDIZ	Acabados y Pintura	17	3	26	7	17	10	17	16	16	15	22	12
	Albañil	6	4	26	4	17	9	11	5	18	8	8	12
CORDOBA	Acabados y Pintura												
	Albañil	14	6	12	3	11	4	17	1	14	1	15	1
HUELVA	Acabados y Pintura	9	0	17	0	11	0	14	6	15	3	11	2
	Albañil												
MÁLAGA	Acabados y Pintura	103	16	147	23	118	21	140	40	119	44	127	24
	Albañil												
SEVILLA	Acabados y Pintura	36	9	56	16	53	16	71	12	71	5	70	11
	Albañil	12	4										
TOTAL		197	42	284	53	227	60	270	80	253	76	253	62

Tabla 21. Matriculación en PCPI de Albañilería y de Acabados y Pintura por provincias andaluzas. Estadísticas de educación y formación. INE



En el gráfico apreciamos claramente que el número de alumnos es superior al de alumnas.

Gráfico 3. Comparativo de alumnos alumnas matriculados por rama

De la tabla 21 podemos comprobar que “Acabados y Pintura” cuenta con más alumnado que “Albañilería”, pero no es un dato relevante ya que depende simplemente de la oferta educativa. “Albañilería” solo existen cinco centros, en Córdoba, Cádiz y Sevilla mientras que “Acabados y Pintura” existen en Huelva, Cádiz, Sevilla y Málaga.

Como indicamos en el apartado anterior no es significativo diferenciar las dos enseñanzas, “Acabados y Pinturas” y “Albañilería”, éstas serán consideradas como iguales por ser de la misma familia profesional. Las dos enseñanzas forman parte de la misma familia profesional, Edificación y Obra Civil y esa variante no influye en nuestro estudio, por lo que no la tendremos en cuenta. Los centros que imparten estas enseñanzas y a los cuales se les ha consultado la matriculación de chicos y chicas en su periodo de implantación son los siguientes:

- 1 I.E.S. Jorge Juan. San Fernando (Cádiz)
- 2 I.E.S. Las Marismas. (Huelva)
- 3 I.E.S. Campanillas. (Málaga)
- 4 I.E.S. Carlinda. (Málaga)
- 5 I.E.S. José María Torrijos. (Málaga)
- 6 I.E.S. Portada Alta. (Málaga)
- 7 I.E.S. Santa Bárbara. (Málaga)
- 8 I.E.S. Torre Almenara. Mijas (Málaga)
- 9 I.E.S. Europa. Arahal (Sevilla)
- 10 I.E.S. Torre de los Guzmanes. La Algaba (Sevilla)
- 11 I.E.S. Leonardo da Vinci. (Sevilla)
- 12 I.E.S. Vía Verde. Puerto Serrano. (Cádiz)
- 13 I.E.S. López Neyra. (Córdoba)

S.E.S.O de Torremolinos queda excluido de nuestro estudio por ser un centro de menores y sólo existen chicos. Además de que su matriculación está impuesta por un Juez y no es de carácter voluntario como ocurre en los centros anteriores. No obstante, en los programas de PCPI pueden existir alumnado con medidas cautelares, pero no deja de ser con carácter voluntario, fiscalía propone la mejora de conductas pidiendo informes de asistencia y aprovechamiento del alumnado y así evitar el Centro de internamiento.

Tras varias visitas a los centros, entrevista con alumnado y profesorado, podemos reseñar que la matriculación real ha sido la definida en la tabla.

CENTRO	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
I.E.S. JORGE JUAN	17	2	11	5	8	7	9	8	8	5	14	8
I.E.S. LAS MARISMAS					11	0	14	6	14	3	7	2
I.E.S. CAMPANILLAS	16	3	11	8	13	7	18	2	18	2	13	3
I.E.S. CARLINDA	10	0	13	0	12	0	11	2	9	2	12	2
I.E.S. JOSE MARÍA TORRIJOS	19	1	12	2	12	0	9	4	13	5	12	3
I.E.S. PARTADA ALTA	17	2	19	2	11	1	11	8	12	7	10	6
I.E.S. SANTA BARBARA	13	2	16	2	8	0	9	2	11	2	11	0
I.E.S. TORRE ALMENARA	15	1	13	1	15	1	10	5	14	7	12	1
I.E.S. EUROPA	14	1	13	2	11	5	17	1	12	1	17	2
I.E.S. TORRE DE LOS GUZMANES	15	3	9	4	8	6	13	7	15	5	15	5
I.E.S. LEONARDO DA VINCI	12	3	9	4	8	6	13	7	15	5	15	5
I.E.S. VÍA VERDE	6	4	18	1	9	8	8	2	5	1	8	6
I.E.S. LÓPEZ NEYRA	14	6	14	1	12	4	15	2	15	1	16	1

Tabla 22. Matriculación real en PCPI de Albañilería y de Acabados y Pintura en centros andaluces.
Fuentes: Silvia Pozuelo

De la siguiente tabla podemos extraer que el número de alumnado es variable y no guarda unas pautas homogéneas, lo único que se puede observar a grandes rasgos es que el número de chicos es superior al de chicas y ello se representa de manera grafica más claramente.

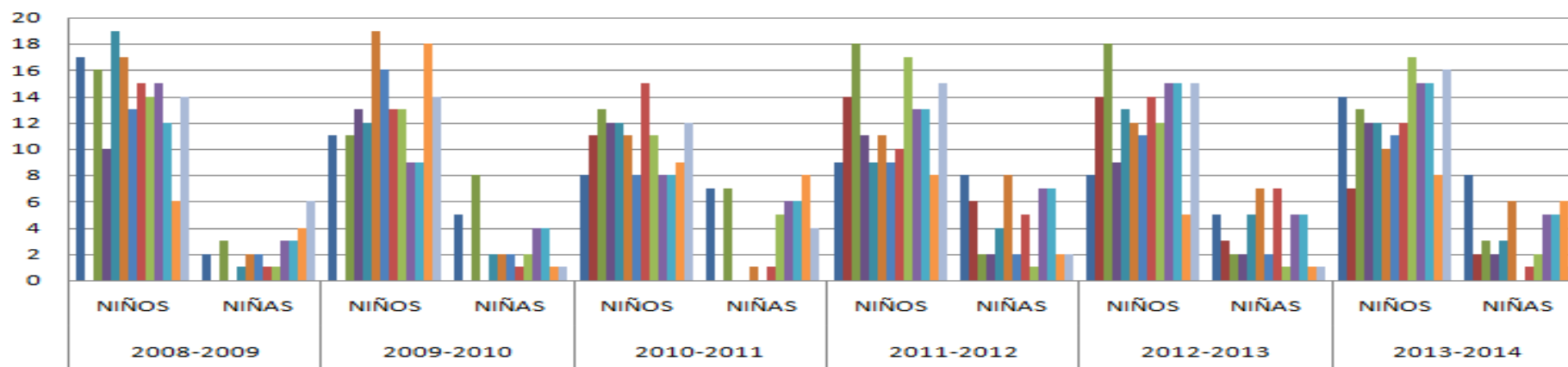


Gráfico 4. Comparativo de alumnos y alumnas matriculados en PCPI, por año y por centro andaluz. Fuente: Silvia Pozuelo.

- 1 I.E.S. JORGE JUAN SAN FERNANDO
- 2 I.E.S. LAS MARISMAS HUELVA
- 3 I.E.S. CAMPANILLAS MÁLAGA
- 4 I.E.S. CARLINDA MÁLAGA
- 5 I.E.S. JOSE MARÍA TORRIJOS MÁLAGA
- 6 I.E.S. PORTADA ALTA MÁLAGA
- 7 I.E.S. SANTA BÁRBARA MÁLAGA
- 8 I.E.S. TORRE ALMENARA MIJAS
- 9 I.E.S. EUROPA ARAHAL
- 10 I.E.S. TORRE DE LOS GUZMANES LA ALGABA
- 11 I.E.S. LEONARDO DA VINCI SEVILLA

Como apreciamos en la grafica el número de chicos en todos los centros es superior al de chicas, con gran diferencia. ¿Se sigue considerando un PCPI de chiscos? ¿Por qué tan pocas chicas? ¿Por qué la existencia de chicas en este programa? Todas estas respuestas tendrán su respuesta en una entrevista con las propias interesadas, ya que son las únicas junto al profesorado que nos pueden ayudar a resolver estos interrogantes.

5.9. La mujer en el profesorado.

Con respecto al profesorado hay que incluir dos aspectos, el porcentaje de mujeres y hombres que trabajan en educación y otro sería la especialidad que imparten. El número de mujeres que forman parte del profesorado en el conjunto de enseñanzas, representan el 63,4%. Los porcentajes son especialmente elevados en Educación especial (79,9%), Educación infantil y primaria (80,5%) y Enseñanza de idiomas (74,1%). El porcentaje más bajo del profesorado femenino corresponde a la Enseñanza universitaria (37,4%) pero la participación es diferente según las categorías de profesorado universitario.

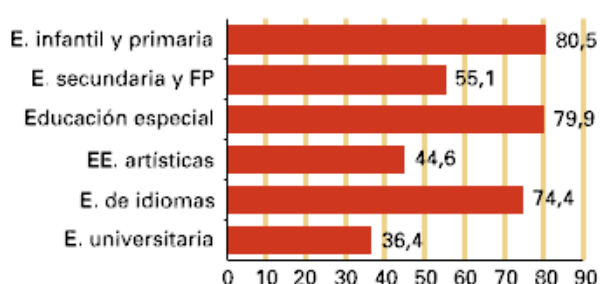


Tabla 23. Mujeres en el profesorado por enseñanzas. Fuente: Las cifras de la Educación en España. Edición 2010. INE.

Por lo que en la universidad la brecha que separa hombres y mujeres es mayor que en otro tipo de enseñanzas. Los datos son del curso 2007-2008 porque son significativos en nuestra investigación. La investigación se desarrolla en el periodo escolar del 2008 al 2014 y el porcentaje y el papel del profesorado en esas fechas eran el marcado en esa fecha.

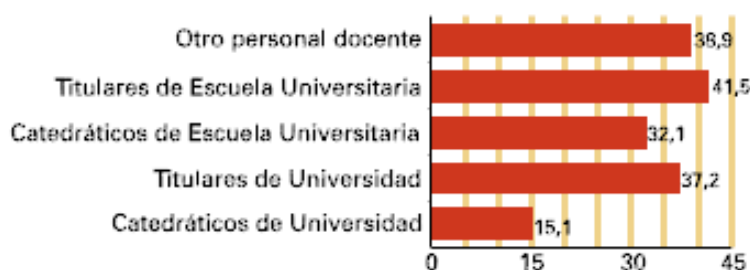


Tabla 24. Mujeres en el profesorado en la Universidad. Fuente: Las cifras de la Educación en España. Edición 2010. INE.

Podemos observar que los puestos educativos donde el porcentaje de mujeres es mayor, son de Educación Infantil y Educación Especial y en menores porcentajes la educación Universitaria. Sin olvidarnos que son estos modelos de referencia son los que han tenido nuestros alumnos y alumnas durante su formación.

Los datos no mienten ni son susceptibles de interpretación, si dibujamos una pirámide, esta tendría una gran base y una punta pequeña. En la base colocaríamos profesoras en infantil, subiendo el escalón Profesoras de Secundaria y un tercer escalón profesoras en la universidad aproximadamente un 40%. Como cúspide de la pirámide, los puestos de responsabilidad, las cátedras (donde se cifran aproximadamente un 20%). En esta fecha sólo existen cuatro mujeres rectoras en las universidades españolas y una de ella está en la universidad andaluza de Málaga. Como sostiene en numerosas declaraciones la rectora Adelaida de la Calle “No hay un machismo directo y legalmente hay igualdad, paridad, pero se queda en el papel a base de maniobras que, más que ir contra las mujeres, van a favor de los hombres”. La igualdad hay que hacerla visible. Desde junio de 2015, Adelaida de la Calle pasa a ser consejera de Educación de la Junta de Andalucía.

Por tanto las preguntas serían ¿En qué trabajan las mujeres? ¿Cuáles son esas profesiones predominantemente femeninas y socialmente percibidas como tales? Según el Informe de la Comisión Europea sobre la igualdad, los porcentajes más altos de presencia femenina se dan en sectores como los servicios sociales y asistencia sanitaria, venta al por menor, administración pública y educación, mientras que áreas como las finanzas o ingeniería cuentan con una mayor proporción de hombres.

El estudio de la OIT, Organización Internacional del Trabajo, señala que la ingeniería, las ciencias físicas y químicas, el derecho y la administración de servicios sanitarios están considerados más propios de los varones, mientras que empleos como el de bibliotecaria, enfermeras y profesoras lo están más como propios de mujeres. Curiosamente, incluso en las áreas donde predominan las mujeres, se sigue dando la llamada segregación vertical, con una mayoría de hombres ocupando los puestos de mayor responsabilidad mientras que ellas permanecen en puestos menos estratégicos. A pesar de todo, existen algunos terrenos históricamente “masculinos” en los que la presencia femenina está dejando sentir su avance. Tal es el caso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) o el ámbito jurista.

En cuanto a la tipología de puestos ocupados, según los datos de la Comisión Europea, los hombres tienen dos veces más posibilidades de alcanzar puestos de gestión, y más de tres de acceder a cargos superiores de dirección. El estudio de la OIT, por su parte, esboza una sencilla regla empírica: cuánto más alta es la jerarquía institucional, menos mujeres se encontrarán en ella.

Con respecto al número de profesoras que imparten enseñanzas en Edificación y Obra Civil los datos son muy significativos. El porcentaje masculino llega a ser un 77% mientras que el femenino es de un escaso 23%. Confirmando el escaso porcentaje de mujeres que finalizan carreras técnicas y ocupan enseñanzas superiores.

	CURSO 2008-2009		CURSO 2009-2010		CURSO 2010-2011		CURSO 2011-2012		CURSO 2012-2013		CURSO 2013-2014	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Profesorado Oficina de Proyecto	77	18	76	18	73	17	77	23	72	17	67	26

Tabla 25. Profesorado que imparte enseñanzas en Ciclo Superior de Edificación y Obra Civil. Fuentes: INE

6. Instrumentos.

La investigación centra su interés en la orientación Sociolaboral no discriminatoria, por lo que tenemos que establecer indicadores que expliquen la toma de decisión por parte del alumnado a su salida profesional y académica.

Una vez definido el diseño y ámbito de actuación marcamos la estrategia de recogida de datos que nos permita obtener la información requerida. Sostenemos que las metodologías nos las marcarán la propia investigación en función de los datos que pretendemos recopilar y las circunstancias en las que se desarrollen, es por ello que en el mismo proceso se den métodos cualitativos y cuantitativos.

6.1. Instrumentos para la valoración de datos cuantitativos de alumnado CSFP.

Se ha pasado al alumnado un cuestionario de valores y percepciones basándonos en las variables psicosociales, los estereotipos, que marcan la elección profesional.

Las dos primeras preguntas realizadas en el cuestionario son de identificación del alumnado: sexo, edad del participante y estudios realizados. (**Ver anexo I**)

Las tres preguntas restantes, 3, 4 y 5, resumen la sensibilización y adquisición de contenidos sobre perspectiva de género. Dentro de este apartado podemos deducir los resultados obtenidos o valoración en perspectiva de género con la que cuenta nuestro alumnado.

La pregunta 6, son una secuencia de preguntas cortas relacionadas con la educación afectiva sexual del alumnado. Valoraremos de las respuestas el comportamiento afectivo ante los distintos tipos de relaciones existentes.

Las preguntas 7, 8 y 9, son preguntas de sensibilización, pretenden detectar y hacer reflexionar al alumnado sobre las actitudes ante diferentes temas sociales, como puede ser el maltrato. Las respuestas tienen cuatro opciones que pueden asociarse a cuatro actitudes. La actitud **negativa** o insolidaria. La actitud **positiva** o solidaria. La actitud **pasiva**, cuando el tema nos preocupa pero no hacemos nada por cambiarlo. Y la actitud **evasiva**, cuando responsabilizamos a otras personas del problema o preferimos no saber.

La pregunta última se refiere al liderazgo para saber si el alumnado considera que corresponde a chicos o chicas y como inconscientemente asignan esos papeles de liderazgo.

6.2. Instrumentos para la valoración del profesorado CSFP.

Para valorar la formación del profesorado que imparte las enseñanzas en el Ciclo Superior de Formación Profesional, hemos pasado un cuestionario al profesorado del departamento de Edificación y Obra Civil, constituida por 4 profesores y 4 profesoras y cuya participación ha sido al 100%. (**Ver anexo II**)

Las tres primeras preguntas realizadas en el cuestionario son de identificación de sexo, edad y estudios realizados.

Las tres preguntas restantes, 4, 5 y 6, proporcionan información sobre la formación del profesorado, la información y participación en proyectos de igualdad o coeducación que existen en el centro.

La pregunta 7 va encaminada a saber si trabajan temas de coeducación en sus módulos profesionales o se ciñen al curriculum de la familia profesional.

La pregunta 8 está encuadrada dentro del reconocimiento de empoderamiento por parte de los miembros masculinos del departamento. Y los puestos de responsabilidad que han ocupado durante su vida laboral.

La última pregunta es sobre la detección de roles sexistas en el aula.

6.3. Instrumentos para la valoración del alumnado de PCPI.

Los instrumentos para la valoración de nuestro estudio en el alumnado de PCPI se dividen en dos, por un lado la valoración cuantitativa, basada en el número de alumnos y alumnas matriculados en el programa en sus seis años de existencia y que se encuentran detallados en el epígrafe 3.4.8. Para saber estadísticamente estos porcentajes de alumnos y alumnas matriculados se ha pasado un cuestionario a modo de tabla a los distintos centros.

En cambio la valoración cualitativa, para clarificar el porqué de la elección de este programa y no otro se ha obtenido mediante:

A) *Las entrevistas.*

Se han desarrollado dos tipos de entrevistas inicial, planteada como un grupo de discusión a modo de debate los primeros días de clase, y una entrevista al final

del curso escolar. Del debate o lluvia de ideas, pretendemos extraer el por qué de la elección del programa, sus expectativas futuras y si cuentan con estereotipos sexistas. Saber cuál es el punto de partida a la hora de programar nuestro trabajo. Las preguntas desarrolladas se han centrado en conocer la orientación sociolaboral del alumnado desde una perspectiva de género. Por ello, las preguntas han sido semiestructuradas, de tal manera que nos ha permitido conversar de manera distendida con el alumnado pero sin perder de vista en ningún momento nuestro objetivo.

La entrevista realizada al final del curso académico ha sido más abierta, directa y clara. El alumnado ya ha participado del programa de PCPI y ha finalizado con éxito su formación. Las primeras preguntas eran personales: de nombre, edad, lugar de nacimiento, residencia para continuar con preguntas relacionadas con su enseñanza y aprendizaje. Así el alumnado se iba relajando y adquiriendo confianza.

Las primeras tratan de conocer al alumnado y las siguientes indagan en la formación del alumnado y cómo afecta a su futuro profesional.

La entrevista quedaría dividida en las siguientes fases: datos personales, matriculación, aprendizaje en perspectiva de género, perspectivas de futuro.

B) *Las observaciones.*

Las observaciones en cambio no han sido estructuradas pero sí planificadas, para poder valorar los resultados de los talleres y saber si se ha conseguido el fin para los cuales fueron creados. Además estas observaciones han formado parte de los criterios de evaluación de los módulos prácticos.

La observación la dividimos en las siguientes fases:

- ¿Qué problemas detectamos en el desarrollo de los talleres en cuanto a la distribución sexista de tareas?
- ¿Qué grupo va a ser observado?
- Organización del taller, tipo de actividad, lenguaje no sexista, uso de estereotipos.
- Observar si se establece un trato diferenciado entre niños y niñas.
- Favorecer la participación y el compañerismo.

C) Grupo de discusión.

El perfil del alumnado de PCPI cuenta con una necesidad diaria de expresar lo que siente, cómo se siente y lo que piensa en todo momento. Por lo que es muy fácil para el profesorado llegar a ellos mediante grupos de discusión, tanto en materias propias de la Formación Profesional como de la vida misma. En este tipo de grupo es una ventaja la utilización de este instrumento ya que por lo general los grupos suelen ser muy participativos. Solamente nos basta como diría Krueger (1988) “Provocar una autoconfesión”. Todo ello desde un diseño abierto pero con el objetivo siempre presente de conducir la discusión ya que ésta puede desviarse de nuestro estudio con facilidad.

6.4. Valoración externa. Encuestas al profesorado de curso “coepaz” del CEP.

La encuesta no estructurada es la más utilizada en estudios exploratorios (Buendía, 1998:212), la flexibilidad es total, y el entrevistador tiene libertad para actuar en cada caso. Pero ello requiere una alta formación por parte del entrevistador, para ir conduciendo las preguntas hacia lo que le interesa.

Nuestras preguntas han sido orientadas a la detección de roles de género en nuestras aulas, libros de textos y en el centro. Al mismo tiempo que se sugieren medidas de actuación y mejora en nuestras unidades didácticas incorporando a éstas perspectiva de género y competencias básicas con perspectivas de género. La profesora Colás (1999:229), marca la importancia de la recogida de datos del entrevistado, “el significado de la experiencia”.

La muestra de este estudio procede del foro de un curso de Coeducación y Cultura de Paz, organizado por el CEP. El foro estudiado y del que extraeremos nuestras conclusiones ha sido de 11 profesores y 31 profesoras de la provincia de Córdoba.

RESULTADOS

1. Análisis de los resultados.

En los capítulos anteriores hemos explicado el proceso de nuestro trabajo investigador y los diferentes instrumentos utilizados, procedemos ahora a centrarnos en lo que Villar (1996:71) denomina “descripción de los hallazgos”, que no es más que la interpretación de los resultados y conclusiones que de ellos extraemos, en relación a los objetivos particulares de nuestra investigación.

«Los resultados de un estudio avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuirán a la teorización o intervención sobre la misma. La investigación de corte cualitativo se preocupa especialmente por el significado que los participantes atribuyen a sus prácticas y las situaciones educativas en las que se desarrollan » (Rodríguez y otros, 1996: 213-214).

1.1. Sobre la matriculación.

De la matriculación podemos extraer que existe un aumento en la matriculación en las distintas enseñanzas, por parte del alumnado, en edad no obligatoria. De (de 0 a 2 años) el incremento es significativo, de un 30%, debido a la incorporación de la mujer en el mundo laboral mientras que en segundo ciclo (3-5 años) la escolarización se aproxima al 100%.

En Educación Secundaria Obligatoria la valoración se realiza teniendo en cuenta el número de alumnado que titula y esta valoración en los últimos años ha sido muy positiva, ya que ha aumentado el número de alumnado titulado. Al mismo tiempo hay que resaltar que el número de alumnas que titulan es ligeramente superior al de alumnos. El abandono escolar de chicas se ve reducido, siendo el abandono escolar más significativo en chicos, en edades comprendidas entre los 16 y 17 años. En estas edades la tasa de escolarización post-obligatoria es ligeramente superior en mujeres que en hombres. Por lo que podemos concluir que las mujeres abandonan menos el sistema educativo, este escaso abandono se refleja positivamente en el porcentaje de mujeres que se gradúan en todos los niveles educativos, siendo superior el porcentaje en mujeres (75,9%) que el de hombres (62,6%).

Pero aparte de esa diferenciación cuantitativa a la hora de la matriculación, es significativo analizar las diferencias por sexos, a la hora de elegir las distintas enseñanzas. A pesar de los esfuerzos realizados por la administración para fomentar la igualdad y que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades, se siguen diferenciando las elecciones entre chicos orientados a enseñanzas Científico-Técnicas y las chicas a enseñanzas relacionadas con Humanidades o Ciencias de la Salud.

La matriculación en Formación Profesional de grado medio y grado superior, se ha incrementado en un 43,6 % desde el curso 2007-2008 hasta el actual curso 2013-2014, pasando de 451.541 alumnos a 648.435 respectivamente. El alumnado de Formación Profesional está reconocido como uno de los más cualificados, destacando las prácticas que se realizan en empresas. Unir escuela y empresa proporciona al alumnado una posibilidad de extraordinaria formación académica y práctica en el mundo real. Permiten incorporar en la formación profesional aspectos que no podrían trabajarse en el aula y que aumentan la probabilidad de encontrar trabajo.

También tenemos que hablar de una diferenciación por sexo a la hora de elegir unas enseñanzas u otras en la Formación Profesional. Dejando las enseñanzas Científico-Técnica, para chicos y una Formación Profesional más relacionada con las Ciencias-Sociales para las chicas. No obstante la crisis económica también influye a la hora de elegir una familia u otra, dentro de la Formación Profesional. Se trata de formar al alumnado para un trabajo, por lo que las familias profesionales más demandadas por los chicos actualmente y fomentada por una demanda laboral son Administración y Gestión, Sanidad y Electricidad y Electrónica.

1.2. Evaluación Cuantitativa del alumnado CSFP.

La familia profesional, Edificación y Obra civil, debido a la escasez de oferta laboral, ha sufrido un descenso brusco de matriculación, pasando de 6.416 alumnos en 2007-2008 a 1.754 alumnos en 2012-2013 y de 3.056 alumnas a 633 alumnas. Implicando con ello el cierre de distintos centros en nuestra comunidad autónoma.

Según los datos estadísticos, de la Consejería de educación de Andalucía durante el curso escolar 2009-2010, se encontraban matriculados en los Ciclos Superiores de la Familia de Edificación y Obra Civil (Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas y Desarrollo y aplicaciones de Proyecto de Construcción) 77 chicos y 22 chicas.

CÓRDOBA.				
CURSOS	AÑO 2008-2009		AÑO 2009-2010	
	CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
Desarrollo y aplicaciones de Proyecto de Construcción	41	13	42	17
Desarrollo Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas	27	7	35	5
TOTAL	68	20	77	22

Tabla 26. Alumnado matriculado en FP en Córdoba durante nuestro estudio. Fuentes: Silvia Pozuelo

La realidad ha sido otra en cuanto a la asistencia final de alumnado a las distintas enseñanzas quedando reflejadas en la siguiente tabla:

I.E.S. SÉNECA. CÓRDOBA.				
CURSOS	AÑO 2008-2009		AÑO 2009-2010	
	CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
1º D.C.	10	8	11	7
2º D.C.	12	5	12	6
1º D.T.	14	4	16	2
2º D.T.	13	3	17	1
TOTAL	49	20	56	16

D.T.: Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas.

D.C.: Desarrollo y aplicaciones de Proyecto de Construcción.

Tabla 27. Alumnado que asiste a FP en Córdoba durante nuestro estudio. Fuentes: Silvia Pozuelo

Luego el porcentaje real de asistencia o resultado final de alumnado en los ciclos se reduce de 77 alumnos a 56 y de 22 alumnas a 16 para el curso 2009-2010. Quedando abiertas otras interrogantes para una investigación posterior, el saber el porqué de esta reducción de matriculas, una vez empezado el curso escolar ¿Abandono voluntario? ¿Han sido admitidos en otras enseñanzas, en una adjudicación posterior?.

1.3. Evaluación cuantitativa de alumnado PCPI.

En su afán de garantizar que el alumnado no abandone el sistema educativo sin obtención de titulación la administración establece el programa de cualificación profesional inicial. Con el PCPI se garantiza que el alumnado, que ha abandonado el sistema educativo o no se encuentra motivado para continuar, pueda encontrar un aliciente que les ayude a continuar, gracias a la obtención del título de Formación Profesional además de un título que acredita su Educación Secundaria Obligatoria.

Según los datos estadísticos, de la Consejería de Educación de Andalucía el número de alumnado perteneciente a PCPI se ha incrementado de 5.893 chicos a 8.820 chicos y de 2.559 chicas a 3.550. El aumento de chicos es superior al de chicas, pero si atendemos que los PCPI son programas para chicos y chicas que han abandonado el sistema educativo es comprensible que este aumento sea superior en chicos ya que son estos los que mayoritariamente presentan un porcentaje de abandono superior. Tabla 21.

En cuanto al PCPI de la familia profesional de Edificación y Obra Civil en Andalucía el número de alumnos oscila en un intervalos de 157 a 168 alumnos, mientras que en las chicas si se experimenta un tímido aumento, pasando de 28 alumnas en 2008 a 44 en 2013.

	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
PCPI total	168	28	158	32	138	45	157	56	161	46	162	44

Tabla 28. Alumnado que asiste a PCPI de Edificiación y Obra Civil en Andalucía. Fuentes: Silvia Pozuelo

Esta incorporación tímida de las chicas a estos programas se debe a que ellas comienzan a abandonar el sistema educativo. Anteriormente, este abandono era poco significativo y ahora nos tenemos que plantear ¿Porque las chicas empiezan a abandonar y eligen como recursos los PCPI? Desde el punto de vista docente, podemos establecer diferentes motivos, pero todos ellos nos llevan a establecer que la igualdad en este caso es negativa. Las chicas adoptan las conductas disruptivas de los chicos para igualarse a ellos, por lo que aumenta el fracaso escolar y las conductas disruptivas en el aula.

.

A cada centro, que imparte PCPI de la familia de Edificación y obra Civil, y para determinar cuántos alumnos y alumnas estaban matriculados en los distintos centros andaluces, enviamos un cuestionario al profesorado técnico de FP, que impartía estas enseñanzas, durante todos los años de su existencia. (**Anexo III**). La respuesta ha sido de un 100%, los trece centros analizados han respondido con rapidez y la ayuda prestada ha sido muy colaboradora. Por lo que podemos deducir que el profesorado está muy interesado y se involucra en una educación más igualitaria.

Con respecto a la matriculación de las chicas en los programas de PCPI de Andalucía y en la familia de Edificación y obra Civil podemos establecer un aumento, siendo casi inexistentes en los primeros años y más numerosas en los últimos. (Tabla 29. Alumnado que asiste a PCPI de Edificiación y Obra Civil en Andalucía. Fuentes: Silvia Pozuelo).

Para saber de la motivación y el aumento de esta matriculación sólo tenemos como herramienta la entrevista personalizada a cada una de ellas, y así poder llegar a entender sus motivaciones e inquietudes. También es necesario entrevistar a los equipos docentes ya que estas chicas para poderse matricular en los programas han de ser propuestas por los equipos docentes.

Con los datos obtenidos en este estudio podemos apreciar cómo el porcentaje de chicas pasa de un 7% al 11% y el de chicos aunque disminuye es casi inapreciable del 42 % al 40%. Podemos ratificar que las diferencias de género en estas enseñanzas quedan reflejadas en el porcentaje de matriculación.

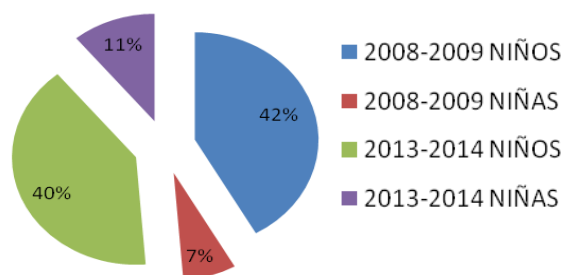


Gráfico 5. Comparativo de matriculación de PCPI.
Fuente: Silvia Pozuelo.

El por qué unas provincias cuentan con mayor número de centros que imparten PCPI de Edificación y Obra Civil que otras, como por ejemplo Málaga que cuenta 6 centros o Granada y Jaén que no tienen ninguno, se relaciona con la oferta laboral. En la Costa del Sol las ofertas de trabajo, en el sector de la construcción, fueron muy altas, mientras que en Granada y Jaén eran casi inexistentes. Cumpliendo con ello el objetivo de la FP, acercar y formar al alumnado en una profesión, siendo ésta real y la más demandada en su entorno más cercano.

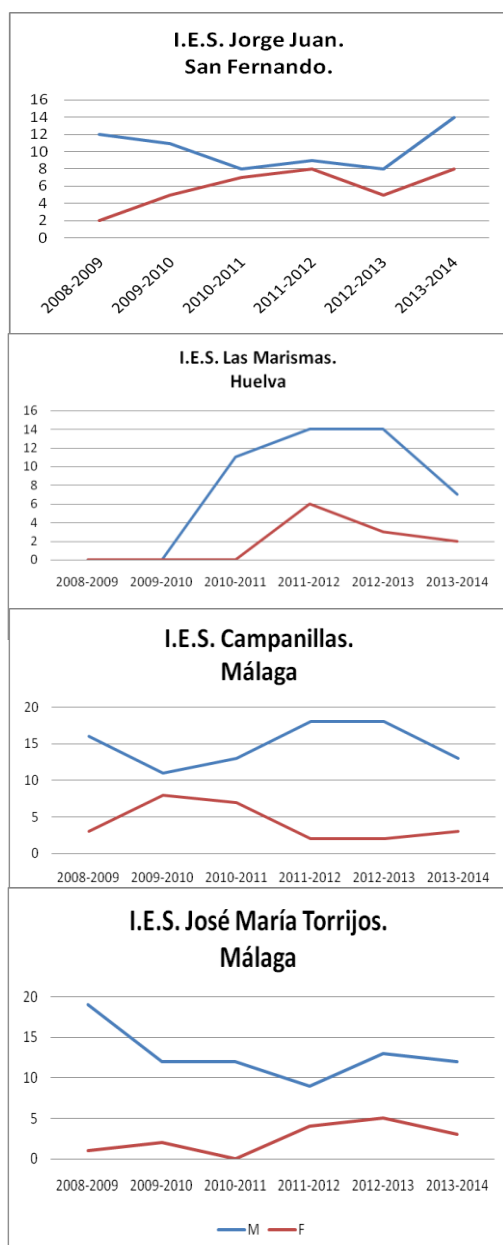


Gráfico 6. Matriculación de PCPI por centros, alumnado y año. Fuente: Silvia Pozuelo

El **I.E.S. Jorge Juan** entiende la educación como un recurso o instrumento para el ejercicio de la libertad y el desarrollo personal de las personas, y pretende en todo momento contribuir a la formación de ciudadanos/as y por ello valora los esfuerzos realizados por el alumnado de PCPI. El último año ha incrementado la matriculación de su alumnado.

El **I.E.S. Las Marismas** de Huelva. Situado en la periferia de la ciudad está considerado un centro de difícil desempeño. En el cual hay que trabajar con proyectos de trabajo, de manera muy específica. Ha sufrido un descenso en la matriculación de su alumnado y han suprimido la FPB en el centro.

I.E.S. Campanillas cuenta con un alumnado muy específico en su mayoría de etnia gitana o simpatizantes que adoptan sus costumbres. Su manera de trabajar principalmente es atendiendo a la diversidad.

El **I.E.S. José María Torrijos** se sitúa en un barrio muy poblado de Málaga. Y ha

experimentado una disminución del número de alumnos y un aumento en las chicas que se

matriculan en el programa. Pero este descenso de alumnos está relacionado con la matriculación de alumnado con algún tipo de diagnóstico, que implica una disminución de la ratio. El centro ha suprimido estas enseñanzas para el próximo curso escolar 2017-2018.

No podemos explicar como es posible que se cierren estas enseñanzas, en algunos de los centros, cuando realmente son demandadas y desgraciadamente están creadas para un perfil de alumnado con fracaso escolar y abandono y este es tipo de alumnado es numeroso. El programa de PCPI está muy solicitado de modo que sus plazas están todas ocupadas.

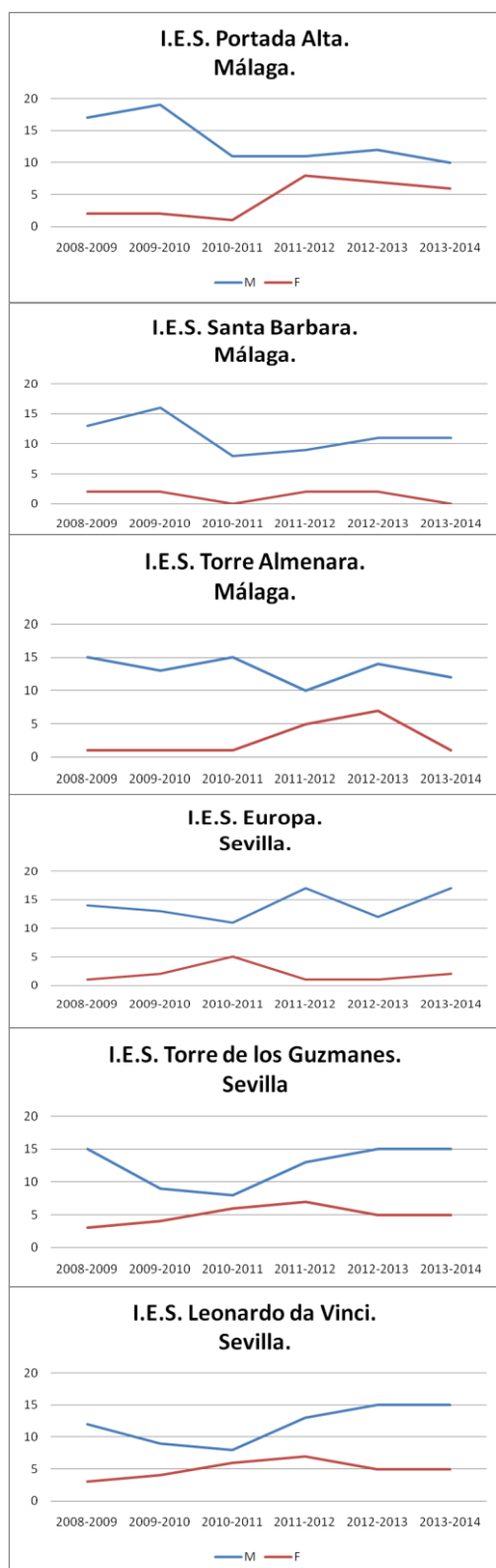


Gráfico 7. Matriculación de PCPI por centros, alumnado y año. Fuente: Silvia Pozuelo

I.E.S. Portada Alta. Reconoce la diversidad, y ello se refleja que el número de chicos y chicas que en su centro tiende a igualarse.

I.E.S. Santa Bárbara. Cuenta con Ciclos Formativos de la Familia Sanitaria. El alumnado no ve la relación entre PCPI y Ciclos, implicando que la matriculación sea escasa tanto en chicos como chicas. Además a escasos metros se encuentra el I.E.S José María Torrijos que recibe al alumnado de Santa Bárbara para 2º PCPI. Muchos alumnos prefieran estar en I.E.S. José María Torrijos desde primero curso. El centro ha finalizado cerrando el PCPI.

El I.E.S. Torre Almenara favorece un clima de tolerancia y sobre todo pretende que su alumnado aprenda a tener iniciativa personal.

I.E.S Europa de Sevilla cuenta en sus inscripciones con un alto porcentaje de chicos y escasa matriculación de chicas.

I.E.S. Torre de los Guzmanes y I.E.S. Leonardo Da Vinci disminuyen el número de alumnos para dar paso a las alumnas. No obstante, los tres centros sevillanos fomentan las actitudes críticas de su alumnado. Fomentan el esfuerzo e impulsan la creatividad. El profesorado, Técnico de Formación Profesional, que imparte estas enseñanzas son funcionarios de carrera que de manera voluntaria han pedido su destino definitivo en estos programas.

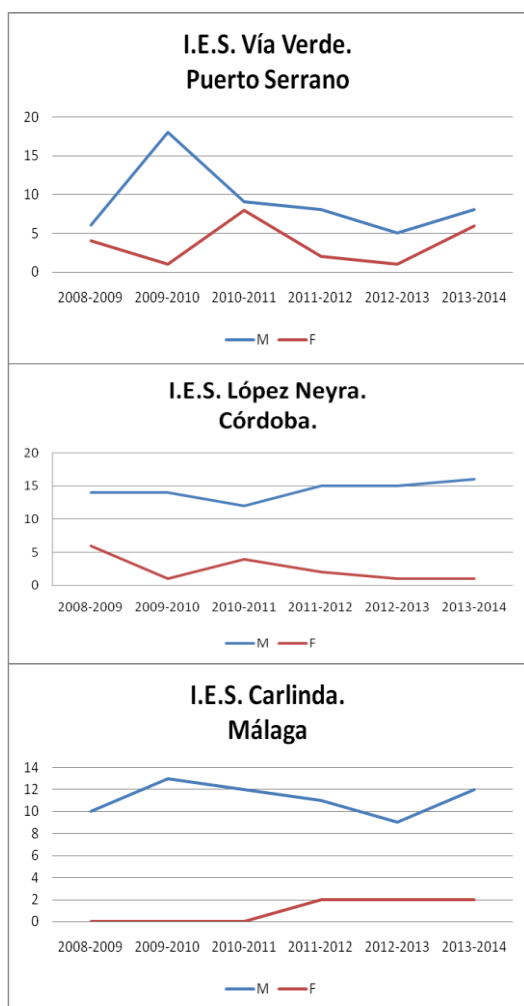


Gráfico 8. Matriculación de PCPI por centros, alumnado y año. Fuente: Silvia Pozuelo

I.E.S. Vía Verde. Ha sufrido un descenso en su matriculación. Pero al igual que en otros centros el número de chicas y chicos tiende a igualarse. Utiliza en sus programaciones trabajos que fomentan la igualdad de oportunidades y respeto que se ve reflejado en la matriculación. El alumnado no identifica el PCPI como algo de chicos, como sí ocurre en otros centros.

El Centro **López Neyra** cuenta con una problemática específica. El alumnado de PCPI es muy conflictivo, el trabajo es arduo.

El número de alumnas en este centro es casi nulo.

El I.E.S Carlinda, centro de referencia en nuestro estudio, acoge a alumnado de la barriada “La Corta” de Málaga, barriada marginal y muy conflictiva. La manera de trabajar con este alumnado es muy particular ya que tenemos que estar constantemente reconociendo los pequeños esfuerzos que

logra el alumnado. El absentismo escolar es su principal problema, y no solo en PCPI, sino también en la ESO. Es necesario mencionar que el esfuerzo realizado por el profesorado en estos años ha sido premiado con el premio nacional “Marta Mata” a la excelencia educativa y con el premio nacional a la “Convivencia Escolar”.

El alumnado de PCPI es muy participativo y ha valorado positivamente la realización de los diferentes talleres creativos y de arteterapia, anteriormente descritos. De los talleres se han obtenido buenos resultados, el alumnado ha visto reforzada su autoestima volviendo al sistema educativo y matriculándose en enseñanzas como el Ciclo Medio de Formación Profesional. Estas formas de aprendizaje basadas en proyectos se hacen visibles en el centro y sirven de motivación para el propio alumnado de PCPI como alumnado de la ESO que muestra su interés y voluntariedad de pertenecer al PCPI.

El alumnado de PCPI es muy participativo y ha valorado positivamente la realización de los diferentes talleres creativos y de arteterapia, anteriormente descritos. De los talleres se han obtenido buenos resultados, el alumnado ha visto reforzada su autoestima volviendo al sistema educativo y matriculándose en enseñanzas como el Ciclo Medio de Formación Profesional. Estas formas de aprendizaje basadas en proyectos se hacen visibles en el centro y sirven de motivación para el propio alumnado de PCPI como alumnado de la ESO que muestra su interés y voluntad de pertenecer al PCPI.

Concluimos acerca de los centros andaluces, que el alumnado que ha accedido a este tipo de programas son quienes han repetido curso en varias ocasiones, que han tenido experiencias negativas en los centros de educación ecundaria, y que cuenta con autoestima baja, con problemas sociales y sobre todo que no quiere estudiar. Les cuesta mantener la atención durante seis horas y en la dinámica actual no encuentran alicientes, no les motiva porque no le ven la utilidad a estudiar un programa sin incentivos futuros.

Desde mi experiencia hay que diseñar una nueva manera de educar, una forma más creativa, donde aprendan haciendo, un aprendizaje basado en proyectos, donde encuentren utilidad a lo que aprenden al estar relacionado con su entorno más cercano.

2. Análisis de los cuestionarios.

Los cuestionarios no solamente nos ayudan a recabar información, sino que dichos datos, también nos ayudan a valorar las preocupaciones del alumnado en la formación de su autoestima, su elección futura en el mundo profesional, su forma de pensar y de sentir. Una vez recogida la información de los cuestionarios se agruparon las respuestas quedando de la siguiente manera.

a. Cuestionarios de alumnado CSFP.

La muestra recogida ha sido de 18 chicos y 5 chicas del Ciclo Superior de la familia de Edificación y Obra civil del I.E.S. Séneca de Córdoba. No considerando la muestra significativa debido a la escasa participación, en los chicos un 32% y en las chicas un 31%, del total de alumnado matriculado, por lo que la muestra es prácticamente inexistente. Los resultados obtenidos no dejan de ser una simple aproximación o punto de partida para un estudio posterior.

La causa de la escasa participación fue el momento de su realización, se decide pasar los cuestionarios el día de entrega de notas. Las notas en el Ciclo Superior se entregan en mano pero además se publican en el tablón del departamento de la familia, por lo que no es obligatorio pasar a recoger los boletines de notas.

Se convocó a todos los cursos de Ciclo Superior y se les informó a todos los presentes de la importancia de su colaboración a la hora de rellenar el cuestionario. Se les indicó que la muestra era para un estudio personal de la profesora Silvia Pozuelo y cuál era su finalidad, así como el carácter voluntario y anónimo de su participación. A continuación se describieron brevemente el tipo de preguntas y las distintas escalas de respuesta. La investigadora, en este caso yo, ha estado presente durante todo el proceso de cumplimentación de los cuestionarios para resolver las dudas ocasionadas. Antes de facilitar el cuestionario al alumnado, éste fue mostrado al equipo directivo, y a la coordinadora del Plan de Igualdad, para que fuesen conocedores del estudio y lo utilizaran si estimaran oportuno en otros cursos o ciclos posteriores.

Se nos ha facilitado, por parte de la encargada del Plan de Igualdad del centro, un cuestionario realizado a alumnos y alumnas de 3º de la E.S.O. que han realizado actividades formativas de socialización de género durante todo el curso escolar 2010-2011, con la intención de obtener datos y poderlos contrastar cuando este curso esté en niveles superiores. De este cuestionario, no podemos extraer datos concluyentes en nuestra investigación, por lo que estas encuestas quedan descartadas de nuestro análisis.

En cuanto a la primera variable, el sexo de la participación, contamos con un porcentaje muy desigual, siendo el número de chicos superior al de chicas. Pero este dato es proporcional a la matrícula, ya el número de alumnos matriculados es superior al de alumnas. En cuanto a la edad oscila entre 21 y 29 años.

El acceso a Ciclo Superior, por parte del alumnado, es en su mayor porcentaje a través de Bachillerato. Aunque existe alumnado que ha accedido por diferentes vías, como acceso a mayores de 25 años o por titulación universitaria.

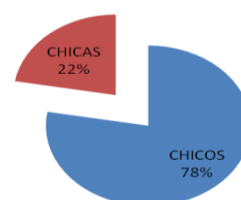


Gráfico 9. Participación por sexo. Fuente: Silvia Pozuelo

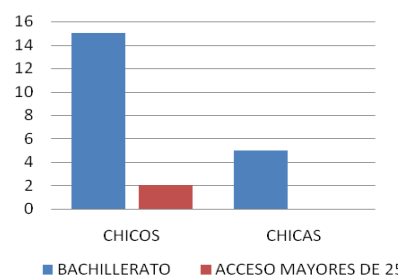


Gráfico 10. Acceso. Fuente: Silvia Pozuelo

La motivación a la hora de elegir el Ciclo es mayoritariamente profesional, y la crisis del sector de la construcción también está obligando a trabajadores de empresas a ampliar su formación. Por otro lado, esta formación se utiliza como promoción interna dentro de la misma empresa como es el caso de dos alumnos encuestados.

En cuanto a los segundos ítems, correspondientes a las preguntas 3,4, y 5 nos da a conocer la sensibilización y conocimiento en perspectiva de género con la que cuenta el alumnado.

El alumnado en general contesta con evasivas o no sabe responder, por lo que no posee conocimiento alguno en materia de género. No obstante, el alumno/a que si contesta a las preguntas lo realiza con estereotipos marcados por su cultura y sociedad. Ellas quieren ser madres y ellos sueñan con su éxito profesional.

El alumnado, con sus conocimientos previos, su historia académica y personal, posee ideas previas tradicionales sobre género, reforzadas por el simbolismo de género, de la cultura y de las estructuras sociales.



Gráfico 11. Como se ven en el futuro.
Fuente: Silvia Pozuelo

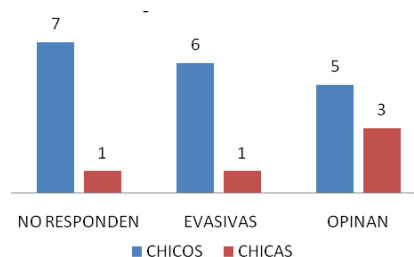


Gráfico 12. Lo bueno de ser hombre y lo bueno de ser mujer. Fuente: Silvia Pozuelo

Por lo que con respecto a la hipótesis “**El alumnado de Ciclo Superior, al finalizar su etapa educativa, no presentarán roles y estereotipos sexistas**”, hay que indicar que el alumnado al acabar su etapa de educación obligatoria posee estereotipos marcados de género y los conocimientos en materia de género habría que continuar trabajándolos. Los planes de coeducación e igualdad de los centros educativos deberían hacerse extensibles a los Ciclos Formativos.

En cuanto a los ítems de educación afectivo sexual, pregunta 6, podemos concluir que es una temática importante para el alumnado. La pregunta 6, compuesta por secuencia de preguntas cortas, han sido valorados con mucho detenimiento y no han dudado en sus respuestas. Podemos concluir que el alumnado ha contestado con una actitud positiva y tolerante ante los distintos tipos de relaciones. Sobresale la demostración de sentimiento, siendo los chicos más reservados que las chicas, han expresado que les gustaría llegar a ser más cariñosos.

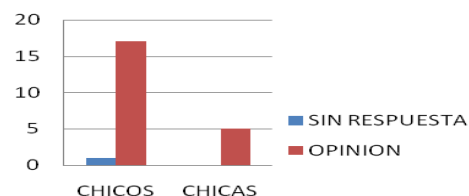


Gráfico 13. Educación afectivo sexual.

Fuente: Silvia Pozuelo

Con respecto a las preguntas 7, 8 y 9, pretendemos conocer la posición del alumnado ante la sensibilización social, detección de actitudes agresivas o maltrato. Las respuestas tienen cuatro opciones que pueden asociarse a cuatro actitudes. La actitud negativa o insolidaria, la actitud positiva o solidaria, la actitud pasiva, y la actitud evasiva. En el ejemplo al “ver una discusión en una pareja” la mayoría tendría una actitud positiva y solidaria.

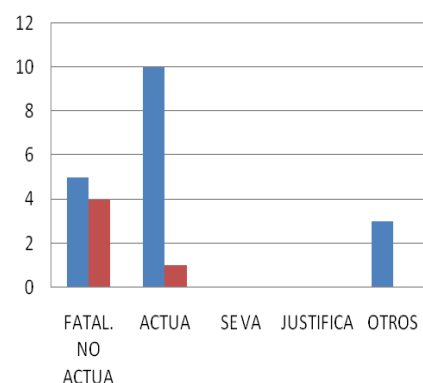


Gráfico 14. Comportamiento ante una discusión de pareja.

Fuente: Silvia Pozuelo

En cuanto a las tareas domésticas el alumnado en su mayoría reconoce la desigualdad pero no actúa. Las respuestas marcan los estereotipos y miedos, en ocasiones, les da miedo reaccionar, por no ser aceptados socialmente.

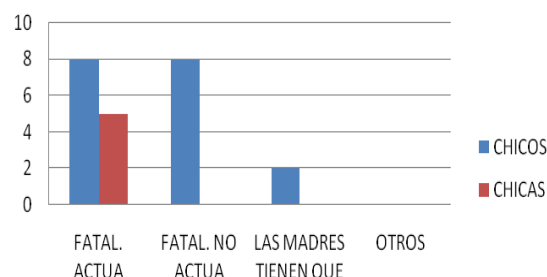


Gráfico 15. Actitud ante las tareas domesticas.

Fuente: Silvia Pozuelo

La educación afectivo sexual es una educación que forma parte de toda nuestra vida. Por lo que el proceso de educación sexual no se debe cerrar en la escuela, ha de ser extensible a las familias y alargarse en el tiempo, no es algo solo de adolescentes. La educación sexual es un proceso que avanza con nuestro desarrollo personal, es por ello que debe darse en toda nuestra vida y abarcar tanto los aspectos físicos como emocionales.

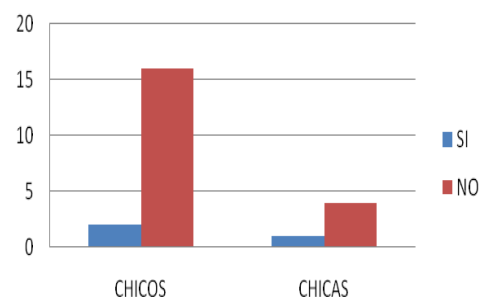


Gráfico 16. Tratar temas de sexualidad en casa.

Fuente: Silvia Pozuelo

En cuestiones de empoderamiento, **El alumnado mantiene en su mente estereotipos** . A la pregunta de: ¿A quién

realizarían una pregunta TÉCNICA? en la mayor de lo casos han contestado que a un profesor en un 87%, mientras que un 13% preguntaría a la

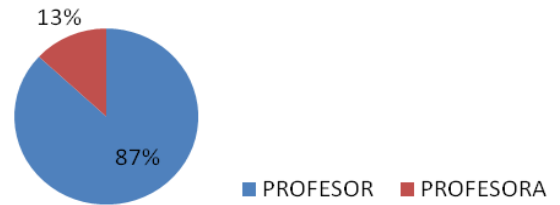


Gráfico 17. Porcentaje de a quien consultan más las dudas. Fuente: Silvia Pozuelo

profesora. Continuando así con los estereotipos marcados por la sociedad, los cuales consideran más cualificados a los hombres en las aéreas técnicas que a las mujeres. Además, en la manera de escribir podemos comprobar que no utilizan un lenguaje inclusivo con las alumnas. El lenguaje es importante para construir realidades y hay que visualizar a las mujeres en todo momento.

Con respecto a la hipótesis de que: **“Entre el alumnado encuestado no se esperan grandes diferencias en sus respuestas, debido a las variables de grupo, edad y formación”**. En relación a las variables de edad, grupo y formación el alumnado encuestado es muy homogéneo por lo que no debería presentar grandes diferencias en sus respuestas y éstas han de estar fundamentadas en una educación igualitaria. El alumando ha recibido formación de manera igualitaria, han asistido a centros que cuentan con Plan de Igualdad. Las respuestas no muestran grandes variaciones pero si están marcadas por estereotipos y roles establecidos por una sociedad desigual.

b. Cuestionario al profesorado de CSFP.

Del cuestionario pasado al profesorado de la Formación Profesional que imparte clases en Ciclo Formativo de Córdoba curso escolar 2010-2011, formado por 4 profesores y 4 profesoras podemos indicar que, la formación académica corresponde a cinco licenciaturas y tres diplomaturas indistintamente del sexo, ya que han estudiado de acuerdo con sus preferencias profesionales. En cuanto a los idiomas, el profesorado de este departamento cuenta con la carencia de titulación en idiomas, aunque es cierto que tres profesoras y un profesor se encuentran matriculados en la escuela oficial de idiomas.

La segunda batería de preguntas está relacionada con la formación del profesorado en materias de género y si son conocedores de los distintos programas o proyectos de igualdad con los que cuenta el centro y su participación en ellos. De ellas extraemos que el profesorado de Ciclos no es conocedor de las actividades que realiza el centro en materia de coeducación, no es conocedor si existe algún programa o plan de Igualdad y por lo tanto tampoco participa de ellos. Solo una profesora es conocedora de que existe un programa de coeducación y participe con él.

En cuanto a la formación en materia de género, con la realización de cursos o jornadas formativas para el profesorado, el equipo docente de ciclo formativo de I.E.S. Séneca de Córdoba, no participa en ninguna formación, a excepción de la autora de esta investigación que realiza esta formación complementaria además de diferentes cursos y jornadas que imparte el CEP. (Centro de formación para el profesorado).

La pregunta 7 va encaminada a saber si trabajan temas de coeducación en sus módulos dentro del ciclo. De manera general el profesorado de Ciclo considera que la tipología de alumnado que tiene es adulta y esos valores ya los debe tener adquiridos.

La pregunta 8 está encuadrada dentro del reconocimiento de empoderamiento por parte de los miembros del departamento, y los puestos de responsabilidad que han ocupado en el centro escolar. Tres de los componentes masculinos del departamento han ejercido cargos de responsabilidad y ninguna de las mujeres ha ocupado cargos de responsabilidad en su periodo de docencia.

Con respecto a la detección de roles machistas en el aula volvemos a tener opiniones parecidas, es cierto, que el alumnado mantiene un lenguaje sexista, pero en el trabajo en equipo estas diferencias de roles no existen.

Han sido entrevistados 4 profesores y 4 profesoras que imparten enseñanzas en PCPI, en el curso escolar 2012-2013, de la provincia de Málaga. Su formación académica ha sido la deseada profesionalmente, contando en el grupo con cinco diplomados/as y tres licenciadas, además todos están matriculados en la escuela oficial de idiomas y dos cuentan con Máster de experto.

En relación a si conocen los programas de igualdad del centro, todos son conocedores de los programas de coeducación y participan en las distintas actividades organizadas por el coordinador o coordinadora de coeducación. No obstante ninguno ha realizado cursos o jornadas coeducativas fuera del centro, salvo una profesora. En cuanto, al liderazgo indicar que ninguno hemos ocupado cargos de responsabilidad.

En aspectos correspondientes al alumnado, todos estamos de acuerdo en indicar que el alumnado mantiene roles sexistas, que mantiene estereotipos y utiliza un lenguaje sexista.

El profesorado que imparte estas enseñanzas ha decidido analizarlas mediante DAFO. Con respecto al análisis interno contamos con Fortalezas y Debilidades.

“Fortaleza”. El profesorado que imparte las enseñanzas de la Formación Profesional o PCPI está capacitado profesionalmente para desempeñar el curriculum, contando con años de experiencia. Además para los PCPI intenta actualizar sus recursos y adaptarse a la tipología del alumnado, participando en los cursos formativos que suelen impartir el CEP (Centro Profesorado). Como **“Debilidad”** planteada todos contamos con la falta de recursos y la resistencia a cambios, existen profesores que estiman las clases magistrales más exitosas. Tenemos visto y comprobado que con este tipo de alumnado esos sistemas arcaicos no funcionan. De ahí su fracaso en la ESO. Constituye un problema la falta de motivación del propio profesorado y la escasa formación en materia de educación emocional o cursos de igualdad, donde la matriculación de profesoras supera a la de profesores. Otra debilidad detectada es el escaso número de talleres que podemos programar en los PCPI, a lo largo del curso, ya que debemos cumplir el propio curriculum de la Formación Profesional. El profesorado asignado a impartir PCPI tampoco encuentra la forma adecuada de llegar a su alumnado. No contamos con la formación apropiada ni con los recursos adecuados para atender a un número elevado por clase, teniendo en cuenta la dificultad que ello conlleva.

Como análisis externo muestra como **“Oportunidades”** un posicionamiento del alumnado en la sociedad más humano, más cooperativo, de superación, en definitiva mejorar como personas. Y como **“Amenazas”** una falta de normativa y la poca inversión.

3. Análisis cualitativo de las “entrevistas” al alumnado PCPI.

a) Debate y lluvia de ideas inicial.

Se realiza un debate, a modo de lluvia de ideas para establecer el punto de partida. Se pregunta al alumnado de dos centros, el I.E.S. José María Torrijos, curso 2008-2009, y I.E.S. Carlinda en los cursos 2011-2012 y 2012-2013, cuyo objetivo es ser marco de referencia para realizar una comparativa del pensamiento o motivación inicial y resultado final y satisfacción personal. Esta entrevista colectiva está bajo una perspectiva de género, haciendo referencia a la importancia de ésta en el desarrollo humano. Nos permite conocer el punto desde el cual parte cada alumno o alumna, su motivación para matricularse en el programa, sus conocimientos en perspectiva de género y si mantienen roles establecido.

En definitiva se realizó la entrevista inicial colectiva a tres grupos con un total de 39 alumnos y 5 alumnas. Centros donde imparto estas enseñanzas y en los cuales desarrollé los talleres creativos y arteterapéuticos.

De esta entrevista inicial podemos extraer una respuesta unánime, el alumnado se matricula en el programa de PCPI para obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria. El 77% de los encuestados responden, porque es más fácil sacarse la titulación, seguido por asesoramiento del Equipo docente con un 14%.

Pero, si realmente profundizamos, podemos descifrar diversas realidades, como que les obligan sus familias, Asuntos Sociales o la propia Fiscalía, aunque esta obligatoriedad es relativa y escasa hay que tenerla en cuenta en la valoración resultados.

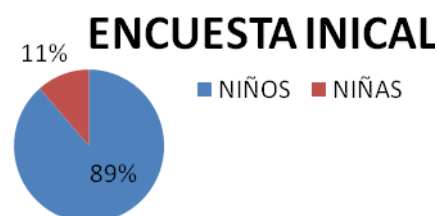


Gráfico 18. Participación en las entrevistas.
Fuente: Silvia Pozuelo

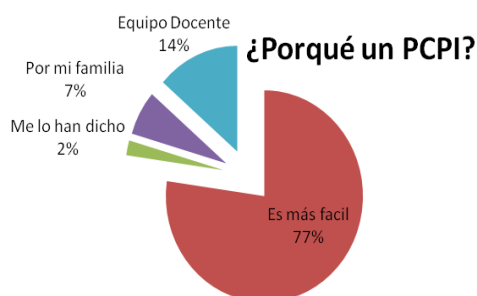


Gráfico 19. Motivación en la matriculación.
Fuente: Silvia Pozuelo

No obstante, en el primer día el alumnado no conoce al profesorado y no responde con soltura, se muestra desconfiado. De este debate podemos extraer que 36 desean continuar los estudios y 8 desean adquirir una formación profesional para incorporarse al mundo laboral.

Ante la pregunta: ¿Creéis que es un PCPI para chicos, para chicas o da igual? las respuestas son sorprendentes, 7 chicos opinan que es algo de chicos y 37 opinan que es para todos por igual. Uno de los alumnos indica: “eso va en la nota”, indicando que la capacidad de trabajo es igual para todos y la diferencia se ve en la valoración numérica que se realiza de cada módulo. La verdad que en este momento no conocemos al alumnado y no podemos valorar si mantienen estereotipos o simplemente nos dicen lo que queremos escuchar, porque saben que socialmente somos todos iguales. Sin embargo, al preguntar si realizan tareas domésticas, las respuestas son totalmente igualitarias, porque tanto chicas como chicos no ayudan en las tareas del hogar.

En cuanto al liderazgo hemos querido saber si las dudas, a la hora de realizar los deberes, se las preguntan a sus padres o a sus madres. Las respuestas también son claras, normalmente no realizan preguntas ya que no realizan los deberes en casa, es un alumnado que ha abandonado el sistema educativo y ahora comienza su recuperación. Tampoco podemos perder de vista que son familias desestructuradas y quizás la figura paterna o materna no exista.

Al inicio del curso todo el alumnado cuenta con buenas intenciones y pretende en su mayoría continuar sus estudios, aunque he de indicar que en el curso 2011-2012 se quedó durante el curso una chica embarazada y en el curso 2012-2013 fue papá un alumno, ambos tenían 17 años, por lo que sus deseos de futuro en ocasiones se truncan. Y es comprensible si la educación sexual en nuestro alumnado se resume a la escuela y a los amigos. En las familias existe un vacío en la formación sexual de sus hijos e hijas.

b) Entrevistas al finalizar el curso escolar de 1º de PCPI

El propósito de las entrevistas, realizadas a chicos y chicas que han superado el primer año de PCPI, no es meramente recabar información sino ir un poco más allá y detectar los elementos que afectan a los adolescentes en su formación como personas, dentro de una sociedad en cambio continuos. Se pretende con estas entrevistas captar su forma de pensar, el sentir de cada adolescente y percibir el cambio que experimenta el alumnado que ha seguido el curso escolar. Las entrevistas han sido realizadas en los centros donde han cursado estas enseñanzas y se ha seguido un guión, de carácter abierto. Como dato significativo, en el I.E.S. Torre Almenara de Mijas, ha sido complicado entrevistar al alumnado, por ello el profesorado técnico de FP se ha ofrecido voluntario a hacer esta entrevista. El profesor ha pasado el guión a modo de encuesta.

La opción de entrevistar al alumnado viene originada por las características del propio alumnado. El alumnado muestra apatía a escribir, porque le resulta complicado expresar sus sentimientos o su punto de vista por escrito. Para ellos es más fácil hablarlo.

En los últimos días de clase se entrevista al alumnado que ha finalizado y aprobado el primer curso de PCPI. El alumnado que ha superado el primer curso cuenta con una madurez en sus respuestas y ha experimentado un cambio en su conducta. Además otra razón de realizar la encuesta al final es porque al inicio del curso todos cuentan con ilusión y ganas de continuar, pero en pocas semanas muchos de ellos abandonan. Estas encuestas se realizaron al alumnado de I.E.S. Carlinda, I.E.S. José María Torrijos, I.E.S. Portada Alta, I.E.S. Santa Bárbara, I.E.S. Campanillas y I.E.S. Torre Almenara, los centros que se encuentran en la provincia de Málaga. Cuando las entrevistas no las he podido realizar yo personalmente por problemas de disponibilidad he contado con la ayuda del profesorado de Formación Profesional allí asignado.

c) Observación en el aula.

En los centros educativos se vienen trabajando mediante el Plan de Igualdad o proyectos de coeducación, valores igualitarios. En su estructura se fundamentan y argumentan los motivos de la creación de los mismos en base a una respuesta social y educativa que requiere una nueva realidad y un punto de partida más integrador del alumnado, lo que da lugar a una serie de objetivos concretos y unas medidas de actuación orientadas a una mejora social y de crecimiento personal.

En nuestro estudio, vamos a realizar unos talleres creativos que analizaremos desde un prisma axiológico, un análisis de la adquisición de, valores como interacción, encuentro, diálogo, participación, justicia, solidaridad, tolerancia igualdad, cooperación, convivencia tan necesarios en los jóvenes de hoy día. ...

Como hemos indicado reiteradas veces nuestro alumnado de PCPI, cuenta con una problemática específica, alumnado disruptivo, con abandono escolar, sin hábitos de estudio, con problemas de convivencia... De estas dos contradicciones, alumnado disruptivo y valores democráticos, deriva nuestro trabajo a acciones de manera innovadora y atrayente.

Desarrollamos pues el aprendizaje basado en proyectos de talleres creativos y de arteterapia conjuntamente con los departamentos de artes plásticas, de manera interdisciplinar, para que podamos trabajar, de una manera divertida, los valores deseados y para poder dar respuesta a la hipótesis planteada. **“La Coeducación incide de forma directa en el alumnado de diferentes grupos sociales, mejorando su calidad de vida, en relación con los demás o consigo mismo”.**

Además hemos contado con la colaboración, en algunos talleres, del arteterapeuta Sergio Cruz, profesor de esta disciplina, en el aula de la experiencia, en la Universidad de Huelva.

Sería muy enriquecedor poder alargar el estudio en el tiempo, siguiendo los resultados de un mismo grupo durante toda su etapa educativa. Pero es prácticamente imposible, si tenemos en cuenta que ellos llegan al programa cuando han abandonado el sistema educativo y el programa en sí tiene una duración real de un año. El segundo año de PCPI vuelven a tener las asignaturas adaptadas para la consecución del título de E.S.O. y es impartido por profesores de secundaria.

El objetivo de los talleres, es que el alumnado trabaje en equipo, que valore el esfuerzo y respete el trabajo de los demás. Por ejemplo, en el taller de mosaico utilizamos una pedagogía de cooperación a la vez que aprenden nociones técnicas constructivas. No podemos valorar la creatividad del alumnado, solo podemos valorar la técnica de ejecución del mosaico pero nunca su creatividad, ya que a través de ella podemos coartar su expresividad.

El primer taller desarrollado fue para un grupo de 19 alumnos y 1 alumna en el IES José María Torrijos. Planteamos la realización de un mosaico colectivo, de gran formato y con un motivo general

consensuado con el alumnado, y en este caso fue sobre la paz, trabajando transversalmente la temática de la paz y la convivencia escolar.



Foto 5. Mosaico. I.E.S. José María Torrijos. Málaga. Curso 2007/08. Silvia Pozuelo

La paloma de la paz de Picasso, es un buen comienzo, el alumnado en este centro era reacio a abrirse y expresarse, y con este trabajo en conjunto se crea un sentimiento de equipo, de trabajo cooperativo. Y así se busca un nexo de unión con la ciudad de Málaga y la cultura andaluza. Por lo que, se realiza por un lado la paloma de la paz en formato grande y por otro lado un mosaico individualizado de la palabra paz en todos los idiomas, trabajando la interculturalidad. El resultado es la puesta en común de todos los mosaicos como uno solo.

Todo este proceso creativo se explica con una presentación PowerPoint en clase y posteriormente se realizarán los diseños de cada una de las palabras y elección del idioma en el que se va a realizar.

Es importante indicar que en todos los grupos de clase donde se han realizado talleres hay alumnos/as de otras nacionalidades y que no supone problemática alguna ni su adaptación al grupo ni la de ser aceptados/as. Incluso hay que hacer sorteos sobre la elección del idioma en el que la desarrollarán, ya que mientras más diferente sea la caligrafía del idioma más demandada es, como es el caso del chino, del japonés o del árabe. Trabajamos así la interculturalidad, la iniciativa personal, la creatividad,...

Por otro lado, se ejercitan las competencias lingüísticas, matemáticas, conocimiento e interacción con el mundo físico, aprender a aprender, social y ciudadana, cultural y artística, tratamiento de la información y competencia digital y la autonomía e iniciativa personal además de las competencias profesionales propia de la formación profesional.

Trabajamos con noticias de actualidad en prensa, las leemos en clase, para que cada uno vaya dando su opinión y se puedan crear foros de discusión, mientras trabajan. En sí no son importantes las conclusiones de estos debates, sino la soltura que tienen o van adquiriendo en la participación de los mismos. Es gratificante observar cómo en las primeras secciones la participación es escasa y cómo en menos de un mes, discuten y se pisan los turnos para hablar. Ellos tienen la necesidad de ser escuchados y entendidos. Con el transcurso de las sesiones el alumnado se fue abriendo y empezó a ser más participativo y a compartir las emociones. Indicar el afán de superación colectivo que se crea ante una fecha de finalización del proyecto. Hay que destacar que es fundamental la difusión y la cultura, siendo el mosaico un elemento fundamental que propicia todas las competencias básicas.

Al final de la realización de los mosaicos individuales ya el grupo está colaborando casi en conjunto, prestándose el material y dando opiniones sobre el diseño de éstos, momento en el que pasamos a la realización de un mosaico conjunto, la paloma de la paz de Picasso. Valoramos el trabajo en equipo y la superación.

Observamos en el aula que el alumnado sin darse apenas cuenta ha pasado de un individualismo a formar parte de un grupo. Esta manera de trabajar en grupo se verá reflejada en todas las actividades realizadas en clase y en las actividades que realicen conjuntamente con los otros grupos del centro. El alumnado de PCPI ha pasado a ser un grupo de trabajo sólido y estable, trabajando el respeto mutuo y fortaleciendo su autoestima, al ver el resultado obtenido. Ellos/as han sido capaces de realizar esa tarea tan enriquecedora, para ello juega un papel fundamental la labor docente y el departamento de orientación.

En este tipo de alumnado el papel de la comunicación es fundamental y es el mosaico una manera creativa, y artística de acercarse al alumnado. El mosaico es una solución para acercarnos a su mundo a su realidad, utilizando incluso a veces de manera estudiada su lenguaje. Es un aprendizaje basado en competencias profesionales y personales. Una forma de construcción personal y desarrollo además ayudando de manera indirecta a una posible inserción en el mundo laboral.

Durante los talleres se trabajó un lenguaje no sexista y los estereotipos con los que cuenta el alumnado. Es de destacar que dentro del mismo grupo clase no se detecta discriminación por sexo. Pero sí con respecto a su vida personal, día a día en casa, o con los demás compañeros. En las horas de recreo el alumnado se divide en chicos y chicas, pero en clase no se distingue esta diferenciación. En el grupo clase sólo existe una chica y ella no se siente discriminada ni diferenciada en ningún momento. Como ella propiamente indica es uno más.

En el I.E.S. Carlinda de Málaga se ha llevado también a cabo el taller de mosaico, en un grupo formado por 7 chicos y 2 chicas. El enfoque inicial fue diferente, este grupo de partida era más abierto y participativo, su problemática inicial era demostrar, al resto de compañeros y profesorado, que son capaces de terminar alguna tarea en su vida.



Foto 6. Mosaico. I.E.S. Carlinda. Málaga.
Curso 2011/12. Silvia Pozuelo

Valores de constancia y superación. Se decide realizar un mosaico para el día de la paz que permanecerá en el centro y además se colocará en la entrada del instituto. Es gratificante cuando el alumnado ve colgado su mosaico y su trabajo es reconocido por todo el mundo hasta el punto de venir a inaugurarlo el Delegado de Educación de Málaga. El grupo clase ha visto reforzada su autoestima y confianza durante todo el año.

Como característica singular es que el grupo de Carlinda, cuenta con alumnado de etnia gitana donde los estereotipos sexistas están muy marcados, y para trabajar el sexismo hemos contado además con otros talleres más específicos para ello como taller de “los deseos” o “el circo”.

A mediados del curso 2012-2013 se realiza el taller de “El CIRCO”⁵⁹ con la visualización del corto “El circo de las mariposas” y posterior debate de las conclusiones que de él se extraen. Es espectacular escuchar cómo se sienten identificados con el cortometraje. Cómo valoran que la gente con muchos problemas los superen.

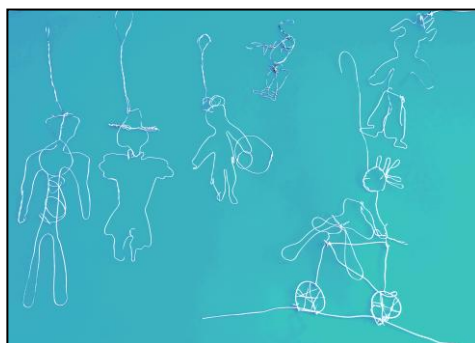


Foto 7. Taller “El Circo”. I.E.S. Carlinda. Málaga. Silvia Pozuelo

Ellos/as mismos son conscientes y experimentan, cómo nunca habían podido hacer un examen, o cómo nunca habían estudiado para hacerlo y cómo este año poco a poco están haciendo cosas que nunca pensarían. Ellos valoran que el poder es querer. Manifiestan que nunca se han sentido reconocidos en nada de lo que han hecho, quizás porque su autoestima se lo haya impedido, es por ello que tenemos que identificar su frustración y trabajar sobre ella. Trabajar con un lenguaje afectivo ayuda a ver a las personas de manera diferente. Ha sido importantísimo el uso de un lenguaje afectivo en este taller.

⁵⁹ Pozuelo Cabezón SC: Taller artístico multidisciplinar EL CIRCO. Educación para la promoción de la multiculturalidad y la inclusión social. Pág 107 del Libro “Arteterapia y Creatividad. Implicaciones prácticas” VVAA E. Asanart 2015

Posteriormente, realizan un taller de creación de figuras del circo con alambres y se visita la muestra del artista VIK MUNIZ, que tiene en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo de Málaga, en noviembre de 2012. Es enriquecedor como docente ver la cara de superación del alumnado, al ver que ellos realizan cosas parecidas a las del artista, y al verlos participar efusivamente con el guía de la sala.

He de indicar como aspecto favorable en este trabajo el desarrollo de los valores de equipo, superación e igualdad del grupo, que los fortalece como personas y como debilidad detectamos el escaso número de talleres por motivos de cumplimiento del propio curriculum de la Formación Profesional.

En todas las actividades realizadas en los centros educativos, sea cual sea, se les pide que sean en pareja y respetan siempre que sean chico-chica y no plantean mayor problema ni discusión. Al final del curso escolar, el alumnado realiza Prácticas en Empresas y las parejas para ir a las prácticas se suelen conformar en un chico y una chica, a lo que el alumnado responde con naturalidad sin expresar ninguna dificultad al respecto. Las parejas suelen elegirse según la afinidad de trabajo en los talleres sin tener en cuenta el sexo.

En los talleres o actividades creativas, en general, podemos describir distintas **anécdotas y observaciones** externas, realizando una conclusión de los mismos. No son más que las distintas anécdotas, contadas por alumnos y alumnas durante la realización de los talleres, con respecto a los temas que más les interesan, poniendo de manifiesto claramente cómo los estereotipos están presentes en sus decisiones y manera de actuar. El alumnado manifiesta ideas erróneas que no llegan ni a cuestionarse, están en ellos y ellas muy arraigadas.

Después de finalizar los talleres se les pide al alumnado que está agrupado por parejas mixtas que redacten una pequeña descripción de la tarea desarrollada, automáticamente surgen las sugerencias sexistas. Ellos les piden a las niñas que escriban ellas porque tienen mejor letra. Ellos mismos dudan de que puedan realizar la tarea con éxito y ellas confirman este hecho tan cotidiano. En cuanto a conceptos de lo femenino y masculino, piensan que los alumnos tienen menos aptitudes en las manualidades, que son cosas de las alumnas.

Con respecto al uso del aula TIC, los roles cambian. Se piensa que las alumnas tienen menos aptitudes en el uso de las nuevas tecnologías que los alumnos. Incluso en alguna ocasión cualquier alumno puede preguntar ante una duda sobre el ordenador a un compañero antes que a la profesora. Una de las veces que nos dirigimos al aula TIC, los ordenadores no encendían y automáticamente un alumno propuso preguntarle al Director. En otra ocasión durante la realización de una actividad en el aula TIC, una pareja formada por chico-chica, tienen un incidente, el ordenador se apagó de repente, rápidamente el alumno le recriminó a su compañera “¿que le has hecho?”.

Con respecto al liderazgo en el grupo de clase no guarda relación con el sexo, según ellos, es la ley del más fuerte. Cada año existen en el grupo de clase varios líderes, pero independientemente del sexo, éstos son los que hayan cometido más travesuras o hechos delictivos. A la hora de hablar, tampoco existen diferencias entre chicos y chicas ellos se disputan los tiempos para hablar, reiteradas veces tengo que indicar “de uno en uno”, si no es así no comprendo lo que me quieren decir.

En el transcurso de una clase un alumno tira una tiza a otro compañero, se les pide que expliquen por qué ha hecho eso. El alumno, da su versión de los hechos, en su explicación busca con la mirada al líder de la clase independientemente si es chico o chica. Necesitan reafirmarse con el líder o la líder de la clase constantemente.

Se aprecia, casi a final de curso, que adquieren una responsabilidad, una protección y defensa del grupo como si fuese una familia. Un día un alumno inventa que la profesora no realiza bien su trabajo, indicando que se lleva todo el día usando el whatsapp, hecho totalmente falso porque la profesora no tiene Internet en el móvil. El alumnado al enterarse manifiesta. “Profesora, que injusto es que ese chico invente eso de usted, además él ha robado herramientas del taller. Queremos hacer un escrito denunciando el robo”. El alumnado ha aprendido a distinguir entre lo correcto y lo no correcto y a denunciarlo cuando es necesario. Al inicio de curso, ellos y ellas, están muy cerrados a decir las cosas, porque lo consideran ser chivatos o chivatas y cambiar esa idea es difícil. Pero con el trabajo constante se puede conseguir.

El alumnado, por lo general, cuenta con un nivel socio cultural muy bajo. Cuando las alumnas tienen la regla apenas quieren hacer esfuerzos, como si se fuesen a romper. Pero los alumnos con respecto a enfermedades también suelen mostrarse muy medroso, consecuencia de la incultura que en ellos se refleja. Un alumno alerta a la profesora de que está mareado. El alumno ha desayunado bien en casa y además no le duele nada. Se decide trasladarlo al centro de salud. En el camino el alumno va temblando de miedo y preguntando si se va a morir. Se le diagnostica “Vértigos” quizás provocado por tener una mala postura. Aún así el alumno continúa con miedo y llega a decir “¿Es que soy esquizofrénico, Maestra? No hijo, quizás un poco hipocondríaco. Y pregunta qué es hipocondríaco, jamás han escuchado esa palabra.

El esfuerzo tampoco cuenta con diferenciación de sexo, contamos en la clase con un chico muy vago, que él mismo se apoda “el tortuga” y una chica muy vaga, pero muy lista siempre se empareja con el más trabajador, para que el resultado final no se note.

Quizás donde más debate surge en clase es con respecto a las familias y a las relaciones afectivas sexuales, los temas más relevantes para los/as adolescentes. Los grupos clase con los que trabajamos son muy heterogéneos, tenemos alumnos/as que han sido padres o madres en edades tempranas, cayendo la responsabilidad en los abuelos/as. Alumnado que no ha tenido novia o novio. Alumnado de etnia gitana, que ha sido pedida/do. Incluso una alumna española que tiene un novio de cultura marroquí. Es aquí donde surgen infinidad de debates muy interesantes y que en ocasiones no sabes cómo puedes ayudarles. La educación afectivo sexual es una educación de todos, familias, escuela, entorno, etc... y en la mayoría de los casos sólo reside en la escuela.

Toda la clase tiene un grupo de whatsapp para comunicarse y poner todas las noticias de clase, así el alumno o alumna que no haya podido ir a clase queda informado de lo que se ha hecho ese día. Existe una chica que no quiere pertenecer al grupo y además no le ha dado su número de teléfono a ningún compañero o compañera. Manifiesta que a su novio no le gusta que ella dé su número de teléfono a ningún chico. Además la chica cuando asiste a clase cada vez va más tapada. A su novio no le gusta que se le vean los brazos ni las piernas, va con manga larga en verano.

Se trabaja en clase para todo el grupo la importancia de sentirse uno mismo y que no es malo ir a la moda. En ocasiones y en este caso en concreto, la alumna, manifiesta que le gusta complacer a su novio y que no ve nada malo en ello. Es gratificante, como profesora, ver cómo los chicos de la clase sacan el tema afectivo-sexual a debate cada vez que pueden porque no ven normal el comportamiento de su compañera. Ellos mismos la quieren hacerla reflexionar.

Es una controversia que no podemos explicar, en unos discursos parecen que no son sexistas y respetuosos con el otro sexo y en otras ocasiones salen a flote los estereotipos. Ellos no respetan a las chicas que deciden ir más descubiertas de ropa o simplemente haber tenido varios novios, las califican como guarras.

Con respecto si una mujer ¿quiere tener hijo o no? es curiosa la reflexión, no son comprensibles ante la decisión de que una mujer quiera tener hijos o no quiera tener hijos. Si una mujer decide no tener hijos ellos/as la consideran rara. Una mujer tiene que tener hijos, y si decide no tenerlos la etiquetan con adjetivos como extraña y poco generosa.

No existe un modelo familiar único, existen alumnos/as que viven con su padre y con su madre, otros con madre y padrastro, padre y madrastra, madre sola, padre solo, con algún familiar, etc... E incluso muchos de ellos cuentan con hermanos y hermanas de diferentes padres. La diversidad familiar la tiene normalizada pero no ven normal que no quieran tener hijos o que una mujer decida vivir sola. “Maestra, la maestra de lengua vive sola porque nadie la quiere. Y el profe de Inglés vive solo porque es un mujeriego y le gustan todas”.

En el modelo familiar y en la cultura gitana cuenta mucho el papel del patriarca, si un mayor pide algo, es respetado. “Maestra, el domingo voy a una comunión, no tenía ganas de ir. Pero me llamó el abuelo y me pidió que fuera. Y a los mayores hay que respetarlos, así que iré”. Cultura totalmente patriarcal y de los mayores.

Con respecto a la homosexualidad se considera algo minoritario, en todos los años que se han impartido los PCPI solo he coincidido con un alumno que ha reconocido en clase su homosexualidad abiertamente. Una alumna se dirige a mí como profesora y me preguntan “Maestra, ¿Este alumno es gay?”. Respuesta mía: “Vamos a ver, a vosotras qué os importa, ¿eso es importante para vosotras? ¿Influye eso en algo, para que sea vuestro compañero? Respuesta de la alumna, “¿Qué estás hablando? solo pregunto ¿Es gay. Si o No?.

O te realizan preguntas como: ¿Maestra, tener un hijo maricón, es lo peor que te puede pasar en la vida? Y quizás la pregunta te la está realizando un alumno que tiene un conflicto interior grande y probablemente por el lugar donde vive teme reconocer su sexualidad, o la de alguien cercana a él. Los temas que suelen sacar a debate son los que más les preocupa y miedos les transmiten.

El debate de la homosexualidad surge días antes de salir de prácticas a las empresas, y se les advierte: “Con respecto a la homosexualidad podéis opinar lo que creáis o queráis pero tenéis que respetar a los demás en todo momento. Quizás en vuestro barrio, o en vuestras familias no se quieran a los homosexuales, pero existe una realidad distinta, donde homosexuales y heterosexuales tienen los mismos derechos. Ahora vosotros vais a abandonar vuestro barrio, vuestro entorno y vais a trabajar en empresas que están en la sociedad más actual, donde algunos de vuestros compañeros serán homosexuales o cuentan con algún familiar homosexual. Así que, si alguien tiene algún problema que se quede en el centro y no vaya a realizar las prácticas, porque, es cierto, que tenéis que ser conscientes de que hay más mundo después del barrio”. Creo que este fue uno de los debates más enriquecedores del año, tanto para el alumnado como para mí como docente. Ellos comenzaron a reflexionar y a mirar más allá de su barrio, que su realidad empezaba a cambiar y que existían posibilidades diferentes.

En alguna ocasión se han realizado bromas con respecto a los homosexuales y realizan preguntas como ¿Quién es el hombre y quién es la mujer? Hablar de bisexualidad es casi imposible, el alumnado considera a los bisexuales viciosos y no hay nada más que hablar.

Es muy difícil hacerles ver otras realidades, quizás porque no sean visibles en su entorno, la diversidad familiar es visible y es aceptada, la homosexualidad o bisexualidad no es tan visible, por lo que no está normalizada. Es fundamental la visualización.

Se presupone que las diferencias entre chicos y chicas no deben existir en el ámbito educativo y que son numerosos los docentes que luchamos por que ello ocurra. En el taller práctico a la hora de limpiar y recoger se puede apreciar una dejadez por parte de los chicos, pero se les explica que cada uno recoge y limpia su material, ayudando al compañero que lo necesite y se soluciona la problemática. Al inicio del curso, en una de las primeras clases de taller, indico que limpien el aula taller y un alumno bromea, “que limpien las niñas”. Mi respuesta fue: “Gracias chico por ofrecerte voluntario a limpiar tú solo la clase”. Todos nos fuimos al patio y él recogió solo la clase. El manifestó reiteradas veces que fue broma, pero afirmo que la broma no se repitió en todo el año.

Es cierto que el trabajar en talleres creativos y de arteterapia es enriquecedor tanto para el alumnado como para el profesorado porque se puede apreciar cómo el alumnado va reflexionando y empieza a cuestionarlo todo. Ellos/as mismos/as decían al hacer las terapias de grupo y de relajación, ¿esto es para comernos la cabeza, verdad? Ellos mismos experimentaban el cambio y a su estilo explicaban lo que estaban experimentando.

El alumnado ha participado de manera activa en los talleres y agradece la difusión de sus resultados, se sienten orgullosos de mostrar sus trabajos. La difusión se ha llevado a cabo a través de carteles en congresos y jornadas, se han mostrado sus trabajos en cursos de formación del profesorado o en el Máster de arteterapia de la UHU, Universidad de Huelva. Además se han realizado vídeos que posteriormente se han presentado a concursos, como concurso ONCE o simplemente para colgarlos en la Web del centro y los vean sus amigos/as del barrio.

5. Análisis de los seminarios y foros.

De la información extraída del **foro formado por 11 profesores y 31 profesoras**, dentro de un curso de formación del profesorado en perspectiva de género organizado por el C.E.P, de Córdoba, podemos destacar:

El alto compromiso de la comunidad educativa. El profesorado guarda un compromiso de cambio, donde se trabaje por igual con alumnos y alumnas y donde el alumnado adquiera una capacidad crítica de lo que está bien o mal.

El profesorado tiene en sus manos la posibilidad de fomentar la igualdad entre el alumnado. Tradicionalmente la educación ha establecido diferencias y actualmente existe un grupo grande de profesorado que desea cambiar esa escuela antigua, que no se adapta a nuestros días, aunque al principio choquemos con los estereotipos que todos tenemos, y que han sido inculcados. Lo importante de estos esfuerzos es su calado, es mejor ir poco a poco para que nuestros mensajes lleguen para quedarse. Es hacer de la igualdad algo natural de la vida de un centro y de la comunidad en la que trabaja.

Pero somos conscientes de lo complicada que es la labor desde el currículo, desde el lenguaje empleado en los documentos del centro o el que se envía a las familias, al igual que el trabajo por la mejora de la convivencia. En educación nos encontramos con profesionales que miran hacia otro lado en perspectiva de género y no ven la importancia de trabajar en ello, que en ocasiones son barreras para el trabajo.

La función principal de cualquier coordinador/a del plan de igualdad, es la de sensibilización al profesorado. No sirve de nada el material facilitado para trabajar en el aula si no estamos concienciados de la importancia de trabajar coeducativamente. Estamos de acuerdo en indicar que la educación y formación de nuestro alumnado es necesaria y obligatoria desde un punto de vista coeducativo, a pesar de las dificultades que podamos encontrar. Es fundamental Usar un lenguaje no sexista y poner de manifiesto el papel de la mujer en el desarrollo de determinadas áreas o materias.

También se refleja, en el foro, el papel fundamental que tienen las familias en la educación de sus hijos y que en ella debe registrarse el modelo coeducativo. Tenemos que contar con el apoyo de las familias para obtener buenos resultados.

La labor es ardua y supone luchar cada día con actitudes machistas que prácticamente pasan desapercibidas, lo que resulta complicado en muchas ocasiones. Por eso, es necesaria la inclusión de la coeducación en todos los niveles en los que podamos actuar.

1. Conclusiones.

Erradicar las desigualdades de género es difícil en una sociedad patriarcal. La identificación de género no resulta complicada si se siguen los estándares socialmente establecidos ya que ha sido creada por una sociedad patriarcal, donde el hombre tiene el papel predominante, el problema se produce cuando se quieren cambiar esos roles. Los estereotipos y roles se establecen para marcar esa desigualdad entre hombre y mujeres y es interiorizado por el proceso de socialización creando modelos de conductas. Los estereotipos limitan a la persona guiando los comportamientos y como consecuencia derivan en violencia sexista, en abusos y maltrato.

Consideramos la educación para el desarrollo un proceso educativo encaminado a promover una ciudadanía global, comprometida en la lucha contra la pobreza, la exclusión, el desarrollo humano y sostenible, la solidaridad y la cultura de paz. Y establecemos la coeducación como herramienta, fundamental y esencial dentro de la escuela, para ayudar al desarrollo de las personas.

En este contexto se desarrolla nuestra investigación, la coeducación orientada a una construcción personal y social igualitaria del alumnado. Por lo que se ponen en funcionamiento en los centros educativos diferentes programas y actividades que fomenten una sociedad más igualitaria. Nuestro estudio de investigación se ha dividido en dos líneas de actuación, por un lado el Ciclo Superior de Formación Profesional y por otro lado los Programas de Formación Profesional inicial. Dos líneas con objetivos, hipótesis y valoraciones distintas que nos permiten al mismo tiempo comparar dos realidades diversas. Capítulo VII. Metodología de la Investigación.

Desde un punto de vista más general, los instrumentos utilizados para la recogida de datos y la interpretación que se extrae de ellos han resultado muy positivos, han respondido a nuestras expectativas. El uso combinado de encuestas, entrevistas y talleres han proporcionado en su conjunto una información de la desigualdad y proyección de futuro de nuestro alumnado, dando respuesta a la finalidad de nuestro estudio.

Una mención especial en este apartado es para la observación en el aula durante la realización de los talleres que proporciona un análisis cualitativo que dota una mayor profundidad en la investigación.

Desde mi punto de vista, durante la realización de los talleres, se han creado grupos de discusión y debates que han sido tan enriquecedores que al mismo tiempo han servido para educar, romper estereotipos, romper limitaciones establecidas y manifestar los sentimientos, ellos mismos sin saberlo son parte fundamental y activa de esta investigación. La diferencia de opiniones y el hecho de tener que justificarlas obliga a los participantes a explicar muy bien sus posturas y a profundizar en ellas, al mismo tiempo favorece que salgan a debate los puntos más problemáticos, los temas relacionados con las relaciones afectivo-sexuales y la identidad de género.

- La **primera línea de investigación** involucra al alumnado de Ciclo Superior de la Familia de Edificación y Obra Civil de la ciudad de Córdoba. Es un alumnado con niveles económicos medio-altos y que han accedido al Ciclo por Bachillerato, acceso a mayores de 25 años o por alguna titulación universitaria. El objetivo que se persigue con esta línea de actuación es **analizar y conocer el aprendizaje en perspectiva de género** que ha adquirido el alumnado una vez concluida su formación dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. Y las motivaciones que llevan al alumnado a matricularse en estas enseñanzas.

Concluimos que “**El alumnado de Ciclo Superior, presentaran roles y estereotipos sexistas**”. Por ser un grupo de edad y formación homogéneas, presentan respuestas homogéneas pero con un carácter sexista.

Esta afirmación se sustenta en:

- La muestra es prácticamente inexistente, 18 chicos y 5 chicas del Ciclo Superior, por lo que debido a la escasa participación no es significativa. Los resultados obtenidos no dejan de ser una simple aproximación o punto de partida para un estudio posterior.

- En la elección de materias Científico-Técnicas para chicos y Humanidades o Ciencias de la Salud para chicas, influyen los estereotipos sociales transmitidos tanto por las familias como por el sistema educativo. No obstante, la crisis económica también influye a la hora de elegir una familia u otra, dentro de la Formación Profesional. Se trata de formar al alumnado para un trabajo, por lo que las familias profesionales más demandadas por los chicos actualmente y fomentadas por una demanda laboral son Administración y Gestión. La familia profesional, Edificación y Obra civil, debido a la escasez de oferta laboral, ha sufrido un descenso brusco de matriculación, pasando de 6.416 alumnos en 2007-2008 a 1.754 alumnos en 2012-2013 y de 3.056 alumnas a 633 alumnas. Implicando con ello el cierre de distintos centros en nuestra comunidad autónoma.
- El alumnado participa de los estereotipos sociales, respecto a incapacidad de las mujeres para las tecnociencias.
- A las preguntas de sensibilización y conocimiento en perspectiva de género el alumnado contesta con evasivas o no sabe responder. No posee conocimiento alguno en materia de género. No obstante, el alumno/a que sí contesta participa de estereotipos marcados por su cultura y sociedad.
- La educación afectiva sexual adquiere importancia en estas edades. El alumnado mantiene una actitud positiva de respeto y tolerancia ante los diferentes tipos de relaciones. Además muestra rechazo ante la violencia o maltrato.
- En ocasiones, el alumnado detecta e identifica perfectamente las desigualdades, pero no actúa, se muestra como sujeto pasivo.
- No mantienen un lenguaje coeducativo, ni inclusivo con las alumnas. El lenguaje es importante para construir realidades y hay que visualizar el género en todo momento.
- El departamento de la Formación Profesional que imparte clases en Ciclo Formativo está formado por 4 profesores y 4 profesoras, con edades muy distintas y formaciones similares. No es conocedor de las actividades que realiza el centro en materia de coeducación, y si existen programas o planes formativos. Además no ve la necesidad de trabajar los valores democráticos con el alumnado, solo las competencias profesionales.

- Con respecto a la detección de roles machistas en el aula hay que indicar que es cierto que el alumnado mantiene un lenguaje sexista, pero en el trabajo, en equipo estas diferencias no existen.

Podemos sintetizar que el alumnado de Ciclo Superior mantiene roles sexistas, y aunque son conocedores de cuáles son algunos de los estereotipos marcados por la sociedad se mantiene pasivo. El profesorado debe continuar trabajando de manera transversal los valores democráticos, éticos, de igualdad y solidaridad en su aula y para ello ha de formarse adecuadamente. No obstante, dejamos abierta una vía de investigación, ya que la muestra resulta insuficiente y los resultados son poco significativos.

- La **segunda línea** esta referida al alumnado de nivel socio-económico bajo o muy bajo, que cursa los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Se ha estudiado de manera cuantitativa la matriculación de chicos y chicas, en estos programas de la familia de Edificación y Obra Civil en Andalucía. Y con carácter cualitativo se han valorado las buenas prácticas educativas. Con respecto a nuestro objetivo general para los PCPI que es **analizar y conocer si es efectivo el aprendizaje con perspectiva de género** por parte del alumnado mediante una metodología basada en proyectos creativos, metodología de aprender haciendo y los talleres de arteterapia.

Concluimos que **La Coeducación incide de forma directa en el alumnado de diferentes grupos sociales, mejorando su calidad de vida, en relación con los demás o consigo mismo”.**

Esta afirmación se sustenta en:

- Se crean los Programas de Cualificación Profesional Inicial para que el alumnado que presenta escaso interés, abandono escolar, conductas disruptivas, falta de motivación, baja autoestima, etc...pueda cambiar su realidad y consiga una madurez profesional para el futuro. Además de conseguir una doble titulación, un título que acredita su Formación Profesional y un título de Educación Secundaria Obligatoria.

- Incrementa la matriculación del alumnado de PCPI de 5.893 chicos a 8.820 chicos y de 2.559 chicas a 3.550, según los datos estadísticos, de la Consejería de Educación de Andalucía. En cuanto a la familia profesional de Edificación y Obra Civil en Andalucía el número de alumnos y alumnas ha aumentado considerablemente de 235 a 633. Y si analizamos los centros, donde se imparten de manera individualizada Edificación y Obra Civil, en todos se experimenta un incremento, aunque tímidamente, en la incorporación de chicas.
- El alumnado elige cursar un PCPI porque lo considera más fácil. No están acostumbrados a tener una metodología de estudios tradicional, ven en este programa una manera de trabajar. Cuentan con más horas prácticas que teóricas.
- El alumnado elige la especialidad formativa que exista en el instituto de su barrio. El alumnado que cursa PCPI es alumnado con un nivel socio económico muy bajo, no suelen salir de su barrio, tienen un entorno muy reducido e incluso para continuar sus enseñanzas, no se quieren desplazar, no quieren salir del barrio. La elección no está impregnada de roles o estereotipos, está más influenciada por el nivel socioeducativo y económico. En ocasiones, manifiestan que les gustaría cursar otro PCPI, pero no está en su barrio, la oferta educativa en estos casos se hace de vital importancia.
- Cuando deciden continuar los estudios matriculándose en un Ciclo Medio, suelen elegir los que les resultan más fáciles, reforma de interiores, cocina, chapa y pintura, madera, estética y caracterización, etc...
- El profesorado que imparte PCPI de Edificación y Obra Civil en su mayoría es personal interino, en continua formación, tanto en cursos por parte del CEP para la mejora educativa como en la escuela de idiomas. Es conocedor de los planes y programas del centro y es partícipe de ellos. Todo el profesorado establece que el alumnado guarda roles sexistas, que mantienen estereotipos y utiliza un lenguaje sexista.
- La autoestima ayuda a las personas en su desarrollo, es un recurso psicológico que nos permite crecer y llevarnos a un bienestar. Nuestro alumnado de manera automática está acostumbrado a desarrollar comportamientos que los limita en este crecimiento, que sin darse cuenta reducen su calidad de vida. Cambiar en nuestro alumnado estas conductas negativas de criticar, maltratar, quejarse, negarse y otras muchas conductas no es fácil. Por ello desarrollamos los

distintos planes y proyectos y desde la Formación Profesional planteamos un nuevo aprendizaje basado en proyectos de carácter creativo. Un aprender haciendo que propicia que ellos mismos desarrollen su “Autoestima”, que es la pieza clave en todas las relaciones de nuestra vida. Ha de aprender a quererse, a evaluarse, a creer en sí mismo y conseguir cualquier reto que nos planteemos.

- El modelo familiar es fundamental para adquirir la autoestima. La Autoestima se gesta a edades tempranas y se refuerzan en la escuela. Nuestro alumnado cuenta con familias desestructuradas y no tienen modelo de familia definido. Es en la escuela el único lugar donde se puede trabajar y reforzar su autoestima. Pero inculcar la autoestima es una tarea difícil, no contamos con una enseñanza reglada, ésta se transmite por experiencias vividas, unas experiencias para disfrutar, valorar todo lo que te rodea, para la mejora de las personas y de compromisos. Por estas características encontramos en el aprender haciendo la herramienta perfecta. La satisfacción y recompensa como profesora es contribuir al cambio, a la mejora de nuestro alumnado.
- Los talleres han sido la herramienta fundamental en el cambio de nuestro alumnado. Por lo que queremos resaltar que ésta metodología didáctica, es la más cercana al alumnado, en cuanto propicia que ellos mismos sean partícipes de su propio aprendizaje y comprobamos que es efectivo en el colectivo más desfavorecido dentro del sistema educativo, como son el alumnado de PCPI. Al inicio de los mismos se mostraban opuestos, reticentes e indiferentes por estas enseñanzas, pero al ir transcurriendo las sesiones el interés fue incrementando. La propuesta sería dar un reforzamiento constante a estas enseñanzas e incluir a las familias en ellas, para que sigan descubriendo su autoestima día a día, e ir mejorando su nivel académico y evitar el abandono escolar. Hay que evitar las fuentes educativas tradicionales, como el libro de texto, ya que contienen contenidos impregnados de desigualdad social,
- Durante el desarrollo de las clases el alumnado se agrupa de forma homogénea, sin tener en cuenta el sexo y estas agrupaciones son estables. Al inicio, el agrupamiento es indicado por el profesorado y al final de curso es libre con el consentimiento del profesor. Por lo general, el alumnado es participativo en las actividades creativas y suelen demandar estas enseñanzas pues han experimentado en ellas una satisfacción personal. Ellos dicen que así aprenden

más. El clima de la clase es cordial y fluido entre profesorado-alumnado como el propio alumnado en sí. Y ello se refleja también en el número de partes de disciplina y expulsiones, el alumnado de PCPI en cursos anteriores en su mayoría siempre estaba expulsado y desde que pertenece al programa estas expulsiones y partes disciplinarios se ven reducidos o casi inexistentes. Existe un clima de respeto, tolerancia y convivencia.

- La puesta en marcha de Programas Didácticos “Talleres creativos”, en varios centros piloto, ha puesto de manifiesto que este proceso de enseñanza-aprendizaje es válido para el alumnado. La LOGSE favorece el insertar nuevas materias curriculares.
- El profesorado tiene como objetivo de su labor, demandada por la sociedad actual, formar a ciudadanos democráticos y libres. Al mismo tiempo que demanda para ellos una formación más especializada y evitar tratar temas de manera superficial desligados de los intereses del alumnado.

Podemos sintetizar que el alumnado de PCPI ve reforzada su autoestima en el trabajo realizado en equipo, que su comportamiento disciplinario ha cambiado y que ha vuelto su interés por la educación. Que el entorno donde vive pesa mucho en la formación de su personalidad y en las decisiones de futuro. Que debido a su entorno y educación hasta el momento mantiene roles sexistas y que cree lo que piensa y piensa lo que ve. La **visualización** de otros modelos es fundamental. Y que la coeducación, llevada a cabo en proyectos creativos, incide directamente en su cambio social y en su mejora de calidad de vida. Estoy convencida que la coeducación es una buena herramienta para la construcción personal y sociedad más igualitaria.

Como conclusión final de todo el trabajo quiero indicar que los programas de PCPI tienen éxito en su finalidad, formar a alumnado que ha abandonado el sistema educativo. Además, que estas enseñanzas no se eligen por sexo, sino por cercanía a su residencia familiar. Actualmente los programas de PCPI han sido sustituidos por Formación Profesional Básica., una nueva forma de llamarlo, pero cuya finalidad y objetivos son los mismos.

2. Limitaciones del estudio y repercusiones futuras.

Cada vez son más los alumnos/as que se matriculan en formación profesional y la mayor parte que consigue titularse encuentra trabajo, mejora la empleabilidad y promoción profesional. Sin embargo, como punto débil indicar que este aumento en la matriculación no se experimenta en la Familia Profesional de Edificación y Obra Civil, que sufre año tras año una disminución en el número de alumnado.

En cuanto a la metodología cualitativa de nuestro estudio, nos ha permitido acercarnos al alumnado de PCPI y valorar sus experiencias en los talleres creativos. Sin embargo, a pesar de las observaciones realizadas y siguiendo los criterios de evaluación que dan el carácter exhaustivo a nuestro estudio debemos indicar que el método en sí no está exento de interpretaciones subjetivas de los resultados obtenidos. Por lo que somos concientes de los aciertos y limitaciones del trabajo.

La temporalidad es considerada otra limitación dentro de nuestro estudio. Los programas de PCPI tienen un año de duración y este estudio debería mostrar una continuidad en el tiempo, si queremos que la igualdad entre hombres y mujeres sea efectiva y origine cambios en nuestra sociedad. Se requiere una mayor actuación e investigación por parte de la comunidad educativa.

En primer lugar podríamos ampliar la muestra, incluyendo en nuestro estudio los programas de Formación Profesional Básica, que en este caso ya cuentan con dos años de duración, así la temporalidad aumenta. El alumnado de FPB tiene el mismo perfil que el alumnado de PCPI y parecido programa curricular. Por lo que sería una oportunidad de mejora, tanto docente como para nuestro estudio, seguir trabajando con talleres creativos con el alumnado de Formación Profesional Básica, en sus dos años de implantación. Quedaría abierta una nueva línea de investigación, experimentar cómo influyen en el alumnado los talleres creativos de dos años de duración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA.

Acaso, M (2006): El lenguaje visual. Barcelona. Paidós.

Alonso del Pozo, A. (2003). No limites su futuro, es una mujer del siglo XXI. Andalucía Educativa Consejería de Educación y Ciencia, n. 37, pp. 7-10

Alonso del Pozo, A. (2005). Coeducación e Igualdad. Andalucía Educativa Consejería de Educación. n. 47, pp. 29-31

Alonso del Pozo, A. (2005). La construcción de la escuela coeducadora <http://iguales.files.wordpress.com/2008/05/escucoe-1.pdf> [Consulta: 7, febrero, 2010]

Alonso del Pozo, A. (2010). Elementos e intervenciones para la igualdad de género en educación. <http://iguales.files.wordpress.com/2008/05/elementos-e-intervenciones-para-la-igualdad-de-genero-en-educacion-ana-alonso.pdf> [Consulta:7,febrero,2010]

Amorós, C y Cobo, R. (2005). “Feminismo e Ilustración”, VV. AA., Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De La Ilustración al segundo sexo, ed. a cargo de C. Amorós y A. de Miguel, Madrid,Minerva Ediciones, pp. 91-144.

Amorós, C. (1985). Crítica de la razón patriarcal, Barcelona, Anthropos, p. 322.

Amor, P. y Bohórquez, I. (2002). Mujeres víctimas de maltrato doméstico, Facultad de Psicología, UNED, Madrid. Artículo disponible en: <http://www.institutodevictimologia.com>

Anderson, Bonnie S. y Zinsser, Judith P. (1992). Historia de las mujeres: una historia propia, trad. T. Barcelona. Camprodón, vol. 2, Crítica.

Ander-Egg. E. (2003). Repensando la Investigación-Acción-Participación. Montevideo. Buenos Aires. Editorial Lumen Humanitas.

André Daviault. Janine Lancha. (1987). Luis Alberto López Palomo. Un mosaico con inscripciones. Puente Genil (Córdoba). Madrid.

Antolín Villota, L. (2003). La mitad invisible. Género en Educación para el Desarrollo. ACSUR, las Segovias.

- Apiano, (1985). Historia romana II. Guerras civiles (libros I-II). Traducción al castellano y notas a cargo de Antonio Sancho Royo. Madrid, Gredos.
- Arcoada, M.A. (2010). “Necesitamos hombres que quieran vivir con una mujer libre, que no teman el poder femenino, y hay pocos”. Noticias de Navarra. Marzo.
- Argibay, M. & Celorio, G. (2005). La educación para el desarrollo (1ª Ed.) Vitoria-Gasteiz, España. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Manuales de formación No. 8. Vitoria-Gasteiz, España.
- Arjona, C. Díaz, M. Rizo, R Valores y Género en el proyecto de centro. Edita Junta de Andalucía. Pág. 7.
- Arnheim, R. (1980). Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador. Madrid. Alianza Editorial.
- Ballarín Domingo. P. (2006). Historia de la Coeducación. Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación” Colección Plan de Igualdad, n.2. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de Investigación evaluativa: Modelo CIPP.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura. A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiante. En A. Bandura (Coord). Autoeficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao. España. Editorial Desclée de Brouwer.
- Bárcenas, F. (2005). La experiencia reflexiva en la educación. Barcelona. Paidós.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). Educación Emocional y Bienestar. Barcelona. Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid. La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de la emociones. Madrid. Ed. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Metodología de la Investigación educativa. Madrid. Muralla

- Bolívar. A. (1997). *Diseño y Desarrollo del Curriculum en la Educación Secundaria*. Barcelona. Editorial Horsori.
- Bonal. X. (2008). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de investigación*. Barcelona. Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Bourdieu. P. (1977). Sur le pouvoir symbolique, *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, Numéro 3, pp. 405-41, aussi in *Langage et pouvoir symbolique* Seuil, Points Essais, 2001, aussi in *Symbolisk makt*
- Bourdieu, P. (2007). *La dominación masculina*. Barcelona. Ed. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del Mundo*. Madrid. Ed. Cátedra.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Burgos, C. (1927). *La mujer moderna y sus derechos*, Valencia. Sempere.
- Campoamor, C. (2001). *Mi pecado mortal: el voto femenino y yo (1936)*. Instituto Andaluz de la Mujer, Madrid.
- Cantera Ortiz de Urbina. (1789). UCM. *La mujer en la revolución francesa de 1789*. Pág. 223.
<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/11399368/articulos/THEL9494110221A.PDF>. Madrid. Editorial Complutense.
- Carrillo Picazzo, L.M. (2009). *La Familia, La autoestima y el Fracaso Escolar del adolescente*. Tesis Doctoral. Departamento de didáctica y organización escolar. Facultad de ciencias de la educación. Granada.
- Cortina. A. (2000). *Ética Mínima. Introducción a la Filosofía Práctica*. Madrid. Editorial Tecno. S. A.
- C.E.J.A. (1992). *Guía de Adaptaciones Curriculares*. Edita Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. I.S.B.N.: 84-8051-029-3
- Dewey. J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Ediciones Morata. S.L.

- De la Cruz, C. (1998). Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo. EMAKUNDE. Vitoria-Gasteiz.
- De Miguel, A. (2015). Neoliberalismo sexual. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Delors, Jaques (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cuatro volúmenes y dos vídeos.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- Díaz-Aguado, M.J (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid. Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. Martínez Arias (2001) La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria. Madrid: Instituto de la Mujer, serie Estudios, nº 73.
- Douglas, M. (1996). Cómo piensan las instituciones. Madrid. Alianza Universidad.
- Ellsworth, E. (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Akal.
- Escribano González, A. (2004). Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general. Cuenca. Graficas Cuenca S.A.
- Esteva, G. (2000). «Desarrollo», en A. Viola (ed.): Antropología del desarrollo: teorías y estudios etnográficos en América Latina, pp. 67-101, Barcelona. Paidós.

- Estrada Rosales, D. (2004). El empoderamiento de la mujer: un factor determinante para superar la marginación social. Tesis Doctoral. Escuela de Ciencias Políticas. Universidad de San Carlos. Guatemala.
- Evelyn Álvarez. (2001). Metodologías Innovadoras. Removiendo equidad de género en la escuela. <http://innovadocentes.blogspot.com/2010/12/promoviendo-equidad-de-genero-en-la.html> (19/08/2001)
- Expósito, F., Moya, M., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13, 159-169
- Fernández- Berrocal, P., Extremera, N. & Palomera, R. (2008). "Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context". En A. VALLE & J. C. NUÑEZ (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. New York: Nova, 67–88.
- Fernández, M.R., Palomero Pescador, J.E. & Teruel, M.P. (2009). "El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33–50.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de Saber*. Madrid. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de Saber*. Op. Cit., p. 149.
- Fray Luis de León. (1980). *La perfecta casada*. Libro virtual. Biblioteca Clásica Sopena.
- Freire. P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Madrid. Editorial: Siglo XXI.
- Freire. P. Fiori, H., y Fiori, J. L. (1973). *Educación liberadora*, Madrid. Editorial Zero.
- Freire. P. Illich, I.; Furter, P. (1974): *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Ed. Tierra Nueva.
- Freixas. L. (2015). «Entrevista a Laura Freixas | Women 360° Congress | Salud, Bienestar y Empresa» (en español de España). 14 de septiembre de 2015. Consultado el 9 de agosto de 2016.
- Gabarró Berbega. D. (2010). *¿Fracaso escolar?. La solución inesperada del género y la coeducación*. Departamento de Educación. Cataluña.

- Giner Sanjulian, S. (2008). Historia del Pensamiento Social. Editorial Ariel S.A: ISBN: 9788434434837.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Goleman. D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona. Editorial Kairos.
- Gómez Pallarés. J. (1997). “Edición y comentario de las inscripciones sobre mosaico de Hispania. Inscripciones no cristianas. L’Erma di Bretschneider.
- Homero. (2016). La odisea. José Luis Calvo (Editor). Ediciones Cátedra. Madrid. Texto completo. Ediciones Cátedra, Madrid. Traducción de José Luis Calvo Martínez, Catedrático de Filología Griega, Universidad de Granada, España.
- Lauretis, T. (2000). Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo. Madrid. Horas y Horas.
- Levine, D.U. y Lezotte, L.W (1990). Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Le Breton, D. (2007). El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Locke, J. (1990). "Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil", Madrid. Alianza.
- Locke, J. (2003). Segundo tratado sobre el gobierno civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil, prólogo, notas y trad. de C. Mellizo, Madrid. Editorial Alianza.
- Locke, J. (1999). Ensayo y Carta sobre la tolerancia. Madrid. Editorial Alianza. Traducción y prologo de Carlos Mellizo.
- Mclaren, P. (1997). “Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Prefacio de Paulo Freire”. Barcelona. Ed. Paidós.
- Mclaren, P. (2005). La vida en la escuela: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Madrid. Editorial Siglo XXI.

Malthus, T.R. (1798). Ensayo sobre el principio de la población. (Original de 1798). (www.eumed. Net. Enciclopedia Multimedia Virtual de Economía. EMVI. ISBN.84-607-2111-6).

Martínez Ten, L. (2010). La educación Mixta frente a la educación sesgada por sexo. El boletín de Políticas Sociales. Marzo 2010 .Págs. 4-5.

Mata. F.S. (2009). Didáctica general. Madrid. Editorial Prentice-Hall.

Matus, V, (1999). “Lo privado y lo público, una dicotomía fatal”, VV. AA., Género y derecho, ed. a cargo de A. Facio y L. Fries, LOM Ediciones, Santiago de Chile, 1999, pp. 61-97.

Meira, P.A. & Caride, J.A. (2006) La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. Revista Iberoamericana de Educación. Número 41. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie41a04.htm>

Mérola G. (1985). Feminismo: un movimiento social. Revista Nueva Sociedad, nº 78, Julio-Agosto 1985.

Mesa Peinado, M. (1994). Educación para la Convivencia. NAU por el Desarrollo y la Paz. Madrid. Ed. Popular.

Mesa Peinado, M. (2001). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Capítulo En La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas. Recuperado en: <http://www.webpolygone.net/fr/documentos.php>

Mesa Peinado, M. (2004). Educación para el Desarrollo y sensibilización social en el Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008.

Mérola Giovanna. (1985).Feminismo: un movimiento social. Revista Nueva Sociedad, nº 78, Julio-Agosto 1985. Págs. 112-117.

Millares, A. (2008). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2771

Monreal Gimeno. M.C. (2001). "Las relaciones de Género en el envejecimiento" . En: España Revista De Humanidades: Tecnológico De Monterrey ISSN:1405-4167 ed:v.12 fasc. p.171 - 178 ,2001.

- Monreal Gimeno. M.C. (2001). "La Educación como medio de prevención de las agresiones sexuales." En: España Revista Alternativa. Cuadernos de Trabajo Social. ISSN:80148726 ed:v.10 fasc. p.175 - 189 ,2001.
- Monreal Gimeno. M.C. (2005). Reflexiones sobre la enseñanza universitaria ante la convergencia europea. La educación en el siglo XXI: nuevos horizontes. Madrid. Editorial Dykinson.
- Monreal, M.C. & Martínez, B. (2010). Esquemas de género y desigualdades sociales. En Amador, L. & Monreal, M.C. (Ed.), Intervención social y género (pp.73-94). Madrid. Narcea.
- Morales Häfelin, P (2007) ¿Puede la actividad plástica ayudar en el tratamiento de personas con trastornos mentales severos? Los efectos terapéuticos del arte-terapia. Memoria para optar al título de Psicólogo del departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Moya, M. (2004). Creencias estereotípicas y género: sexismo ambivalente. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos & E. Zubieta (Eds.), Psicología social, cultura y educación (pp. 789-797). Madrid. Pearson.
- Nassif, R. (1985). Teoría de la educación: problemática pedagógica contemporánea. Madrid. Cincel – Kapelusz.
- Neira. L. (2014). Religiosidad, ritual y prácticas Mágicas en los mosaicos. Editorial CVG (Creaciones Vicent Gabrielle).
- NACIONES UNIDAS. (1987). Nuestro futuro común: informe Brundtland. Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo.<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/resguids/specenvsp.htm> (11/08/2011)
- Ortega Carpio, M^a.L. (2007): Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Madrid, MAEC.
- Pascale, P. y Ávila N. (2007): Una experiencia de creatividad con adolescentes hospitalizados. Unidad de Psiquiatría de adolescentes del Gregorio Marañón Arte, Individuo y Sociedad, 19: 179-218. Publicación Universidad de Salamanca.
- Patton, M.Q. (1996). Utilization-focused evaluation (3erd. Ed) Thousand Oaks: Sage.

Paule-Marie D. (1974). Las Mujeres y la Revolución. Barcelona, 1974 Ed. Península

Pozuelo Cabezón, S.C. (2010). Capítulo titulado “Yo, mi mundo, mi historia contada a través de la Arteterapia” en el libro “Arteterapia en el ámbito de la alteración mental”, editado por “Asociación Cultural de Ediciones Océano”, con ISBN nº 84-614-1936-4

Rebecca J. Cook y Simone Cusack. (2009). Estereotipos de Género. Traducción al español por: Andrea Parra. Transnational Legal Perspectives, University of Pennsylvania Press, p. 43.

Ricardo, D. (1985): Principios de economía política y tributación. (Original de 1817). Madrid, Editorial Sarpe.

Rodríguez, G. y Otros (1995): Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: Aquad y Nudist. Barcelona, PPU.

Rodríguez, G. y Otros (1996): Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Aljibe.

Rogers, C. (1978). Libertad y creatividad en educación. Buenos Aires: Paidós.

Rogers, C. (1977). El proceso de convertirse persona. Buenos Aires: Paidós.

Rosado Martín, M.C. (2009). Las mujeres de la Nobilitas Romana (44-30 A.C.). Trabajo fin de Master. Master en Estudios de Género y Políticas de Igualdad. Universidad de Salamanca.

Rubio Castro. A. (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. Revista de estudios de Juventud. Septiembre 09. Nº 86. p.49-64.

Saint-Exupéry. Antoine. 2008. El principito. Editorial Salamandra.

Schumacher, E.F. (1975). Lo pequeño es hermoso. Por una sociedad y una técnica a medida del hombre. H. Blume Ediciones.

Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Bilbao: Grupo Zeta.

- Simón Rodríguez. M.E. (2003). Coeducación y Cultura de Paz. "Educar para la convivencia desde la Igualdad". Seminario de Alicante "Educar para la vida: el compromiso de la escuela con la sociedad. Fuenteventura. Marzo de 2003.
- Sen, Amartya (2003) Teorías del Desarrollo a principios del s. XXI. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la iniciativa interamericana de Capital Social Ética y Desarrollo. www.comminit.com/la/teoriasdecambio/lacth=342.html Tables Martínez.H. Revista chilena de derecho, ISSN 0716-0747, Vol. 20, N° 2-3, 1993.
- Siemens, G. (2004) Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)
- Smith, A. (1999): Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. (Original de 1776). Barcelona, Ediciones Planeta.
- Subirats Martori. M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6. Págs. 46-78.
- Subirats Martori. M. (1998). La educación de las mujeres: de la Marginación a la coeducación. Naciones Unidas.
- Subirats Martori. M. y Brullet. C. (1987). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta, Madrid, instituto de la Mujer.
- Subirats Martori. M. y Brullet, C. (1988) Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid. Instituto de la Mujer. Investigación que recoge las observaciones realizadas en escuelas catalanas y demuestran las diferentes actitudes del profesorado en sus relaciones con las alumnas y los alumnos.
- Subirats Martori. M (1991) La Coeducación. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer. Trata los aspectos en que social y escolarmente se ha venido discriminando a las mujeres, y cómo en la actualidad se manifiestan y pueden corregirse.
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). La educación emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Stufflebeamdl. D.L. Y Schikfield. A. (1987). Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid.

- Tagle Martínez. H. (1993). Ius suffragii y ius honorum. Revista chilena de derecho, ISSN 0716-0747, Vol. 20, N° 2-3, 1993 , págs. 345-352
- Tapia Hernández, S. (2009). Desvelar la discriminación de género mediante la actividad docente en un contexto universitario. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Valladolid.
- Téllez Palma. J. (2005). Revisión crítica de la obra controversias en la educación española. La educación en el siglo XXI: nuevos horizontes. Editorial Dykinson. Pág. 287.
- Teresa Sánchez. S. (1996). La mujer sin identidad. Un ciclo vital de sumisión femenina durante el renacimiento, Salamanca. Amaru Ediciones.
- Tovar Trujillos, Sandra Migdonia. (2005). Modulo Autodesarrollo Gerencial. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional Abierta y a distancia. UNAD.
- Ul Haq, Mahbub. (1990): PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe de desarrollo Humano 1990. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.
- Valcarcel, A (2000): “La memoria colectiva y los retos del feminismo. El feminismo liberal sufragista, la memoria colectiva y los retos del feminismo”, en Amelia Valcarcel y Rosalia Romero eds., Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI, col. Hypatia, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla, 2000, pp. 19-54.
- Vargas Llosa. M. (2011). Derecho de pernada. Artículo periodístico. http://elpais.com/diario/2011/07/17/opinion/1310853611_850215.html (17/07/2011).
- V.V.A.A. Las mujeres en el antiguo régimen: imagen y realidad: (S: XVI-XVIII). 1994. ICARIA Editorial. S.A.
- V.V.A.A. (1990). Mosaicos Romanos. Estudios sobre iconografía. Guadalajara.

WEBGRAFÍA.

<http://web.educastur.princast.es/cpr/gijon/recursos/coeducacion/matsex/Cap5.pdf>

http://www.gentejoven.org.mx/mitos_genero.asp.

<http://retratosdelahistoria.lacoctelera.net/post/2008/07/07/un-mito-derecho-pernada>

Vargas Llosa, M. (2011). El país. El derecho de pernada. Recuperado de:
http://www.elpais.com/articulo/opinion/Derecho/pernada/elpepiopi/20110717elpiopi_11/Tes

<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/11399368/articulos/THEL9494110221A.PDF>

León Fray Luis de. (2003). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. **Edición digital basada en la 11ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 1980.** La Perfecta Casada. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-perfecta-casada--1/html/>

Miguel, Ana de. Sobre la historia de las mujeres en España. Recuperado de:
<http://www.nodo50.org/mujeresred/historia.htm>

<http://www.hoy.es/v/20110410/regional/larga-carrera-hacia-igualdad-20110410.html>

http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/09_cazes.htm

<http://centros5.pntic.mec.es/ies.julio.caro.baroja>

<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/resguids/specenvsp.htm>

<http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010>

http://www.stecyl.es/LOCE/050517_Objeticos_UE_ESP_2010.pdf

<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article608>

www.pobrezacero.org/objetivos/index.php

<http://www.fundacionvicenteferrer.org/es/noticias/entrega-del-ii-premio-nacional-vicente-ferrer-de-educacion-al-desarrollo>

http://www.uc3m.es/portal/page/portal/actualidad_cientifica/noticias/historia_mosaicos

<http://innovadocentes.blogspot.com/2010/12/promoviendo-equidad-de-genero-en-la.html>

<http://sida-aids.org/psicologia-sida/29-modelos-de-salud/20-modelo-de-autoeficacia.html>

www.pobrezacero.org/objetivos/index.php

http://www.stecyl.es/LOCE/050517_Objeticos_UE_ESP_2010.pdf

ACRONIMO

ACIJ	Asociación Civil por la Igualdad y Justicia
ADEFISAL	Asociación para el Desarrollo y la Integración de las Personas con Discapacidad Intelectual de Aljarafe
AECID	Agencia para la Cooperación Internacional de Desarrollo
AHIGE	Asociación de hombres por la igualdad de género
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOJA	Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
CEP	Centro de Educación del Profesorado
CIPP	Context, Input, Process, Product
CNUMAD	Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo
CSFP	Ciclo Superior de Formación Profesional
DAFO	Debilidad, Amenazas, Fortaleza, Oportunidad
EPD	Educación para el Desarrollo
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FP	Formación Profesional
FPB	Formación Profesional Básica
GED	Género en desarrollo
IDH	Índice de desarrollo Humano
IES	Instituto de Educación Secundaria
IMEX	Instituto de la Mujer de Extremadura
INE	Instituto Nacional de Estadística
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	La Ley Orgánica General del Sistema Educativo
MED	Mujer en Desarrollo
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
PCPI	Pro grama de cualificación Profesional Inicial
PIM	Punto de Igualdad Municipal
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo
RAE	Real Academia Española
ROF	Reglamento de Organización y Funcionamiento

S.E.S.O	Sección de <i>Educación</i> Secundaria Obligatoria
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UCM	Universidad de Castilla la Mancha
UNED	Universidad nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIMEP	Universidad Metodista de Piracicaba
VVAA	Varios Autores

1. Estrategia de Educación para el desarrollo de la Cooperación española (Ortega 2007). Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2007. <http://www.aecid.es>
2. Giner Sanjulian, S. Historia del Pensamiento Social. 2008. Editorial Ariel S.A: ISBN: 9788434434837, págs. 25-32.
3. Tagles Martínez.H. Revista chilena de derecho, ISSN 0716-0747, Vol. 20, N° 2-3, 1993 , págs. 345-352.
4. Rosado Martín. M.C. (2009). Las mujeres de la Nobilitas Romana. Programa Oficial de Postgrado. Universidad de Salamanca.
5. Mito del Derecho de Pernada. <http://retratosdelahistoria.lacoc telera.net/post/2008/07/07/un-mito-derecho-pernada> (16/08/2011)
6. Tribuna Mario Vargas Llosa. Premio Nobel de Literatura, 2010. Derecho de Pernada. PIEDRA DE TOQUE. DSK me parece repelente. Ese señor superinteligente, ultrapoderoso y millonario estaba acostumbrado a permitirse ciertos excesos. 'Tirarse a una sirvienta', por las buenas o por las malas, es un acto vil. El País.com http://www.elpais.com/articulo/opinion/Derecho/pernada/elpepiopi/20110717elpepiopi_11/Tes (15/08/2011)
7. V.V.A.A. Las mujeres en el antiguo régimen: imagen y realidad: (S: XVI-XVIII). 1994. ICARIA Editorial. S.A.
8. Fray Luis de León. La perfecta casada. Libro virtual. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-perfecta-casada--1/html/> (25/06/2011)
9. Cantera Ortiz de Urbina. UCM. La mujer en la revolución francesa de 1789. Pág. 223. <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/flil/11399368/articulos/THel9494110221A.PDF>
10. Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI. Amelia Valcárcel y Rosalia Romero (eds.), col. Hypatia, Instituto Andaluz de la mujer, Sevilla, 2000,págs.19-54.
11. Mérola Giovanna. (1985).Feminismo: un movimiento social. Revista Nueva Sociedad, n° 78, Julio-Agosto 1985. Págs. 112-117.
12. Mujeres en red. De Miguel, Ana: “Los Feminismos”, <http://www.nodo50.org/mujeresred/historia.htm> (25/06/2011)
13. Pulido, María José. Una larga carrera hacia la igualdad. Periódico Digital, HOY.es.<http://www.hoy.es/v/20110410/regional/larga-carrera-hacia-igualdad-20110410.html> (10/04/20011).
14. Pierre Bourdieu.: *La dominación masculina*. Ed. Anagrama. Barcelona, 2007. Pág. 24.
15. Pierre Bourdieu.: *La dominación masculina*. Op. Cit. Pág. 20.
16. Expósito, F.; Moya, M. C.; Glick, P., Sexismo ambivalente: medición y correlatos. Revista de Psicología Social, 13 (2), págs 159-169, 1998.
17. Díaz aguado. M.J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Piramide.

18. Foucault, M., *Historia de la Sexualidad. La Voluntad de Saber*. Siglo Veintiuno, Madrid, 1992, p. 188.
19. Foucault, M., *Historia de la Sexualidad. La Voluntad de Saber*. Siglo Veintiuno, Madrid, 1992 Op. Cit., p. 149.
20. Lauretis, T. Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo. Horas y Horas, Madrid 2000, p.43.
21. Rebecca J. Cook y Simone Cusack. Estereotipos de Género. Traducción al español por: Andrea Parra. *Transnational Legal Perspectives*, University of Pennsylvania Press, 2009, p. 43.
22. .V.V.A.A..Valores y Género en el proyecto de centro. Edita Junta de Andalucía. Pág. 7.
23. .Arnheim, R. (1980) Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador. Madrid. Alianza Editorial.
24. Subirats Martori. M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6. Págs. 46-78.
25. Martínez Ten, Luz. (2010). La educación Mixta frente a la educación sesgada por sexo. El boletín de Políticas Sociales. Marzo 2010 .Págs. 4-5.
26. Simón Rodríguez. María Elena. Coeducación y Cultura de Paz. “Educar para la convivencia desde la Igualdad”. Feminario de Alicante “Educar para la vida: el compromiso de la escuela con la sociedad. Fuenteventura. Marzo de 2003.
27. Ballarín Domingo. Pilar. (2006). Historia de la Coeducación. Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación” Colección Plan de Igualdad, n.2. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. 2006.
28. La centralidad de lo humano. Paradigma del desarrollo humano. http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/09_cazes.htm (27/06/2011)
29. Smith, Adam. (1999): Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. (Original de 1776). Barcelona, Ediciones Planeta.
30. Malthus, T. R. Ensayo sobre el principio de la población. (Original de 1798). (www.eumed. Net. Enciclopedia Multimedia Virtual de Economía.EMVI. ISBN.84-607-2111-6).
31. Sen, Amartya. (2003): Teorías del Desarrollo a principios del s. XXI. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la iniciativa interamericana de Capital Social Ética y Desarrollo (11/08/2011).
32. Existen defensores de relacionar el desarrollo con el crecimiento del producto per capita, como pueden ser los autores clásicos y muchos después de ellos hasta la segunda posguerra.
33. Smith, Adam. (1999): Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. (Original de 1776). Barcelona, Ediciones Planeta.
34. Sen, Amartya (2003) Teorías del Desarrollo a principios del siglo XXI. En www.comunit.com/la/teoriasdecambio/lacth=342.html (01-06/2006)
35. NACIONES UNIDAS. (1987): Nuestro futuro común: informe Brundtland. Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo.<http://www.un.org/depts/dhl/spanish/resguids/specenvsp.htm> (11/08/2011)
36. Informe sobre Desarrollo Humano 2010. <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010> (11/08/2011)

37. Ul Haq, Mahbub. (1990): PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe de desarrollo Humano 1990*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.
38. PNUD. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe de desarrollo Humano 2003*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editores.
39. Pobreza Cero. Objetivos del desarrollo del Milenio. [www.pobrezacero.org/objetivos/index.php\(8/09/2000\)](http://www.pobrezacero.org/objetivos/index.php(8/09/2000))
40. Antolín Villota. L. La mitad invisible. Género en Educación para el Desarrollo. ACSUR, las Segovias. 2003.
41. Paulo Freire. (1970) Pedagogía del oprimido. ed, Siglo XXI, Argentina editores, 1972. Montevideo.
42. Téllez Palma. J. Revisión crítica de la obra controversias en la educación española. La educación en el siglo XXI: nuevos horizontes.2005. Editorial Dykinson. Pág. 287
43. Ministerio de Educación y Ciencia. Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Puntos de Referencia 2010. Borrador de Trabajo.http://www.stecyl.es/LOCE/050517_Objeticivos_UE_ESP_2010.pdf. (16/08/2011)
44. Fundación Vicente Ferrer. Entrega del II Premio Nacional Vicente Ferrer de Educación al desarrollo. <http://www.fundacionvicenteferrer.org/es/noticias/entrega-del-ii-premio-nacional-vicente-ferrer-de-educacion-al-desarrollo> (14/08/2011)
45. Maclaren. P. La vida en la escuela: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. 2005. editorial Siglo XXI. Pág. 25.
46. Tras la historia oculta en las teselas de los mosaicos. Universidad Carlos III de Madrid. http://www.uc3m.es/portal/page/portal/actualidad_cientifica/noticias/historia_mosaicos. (16/08/2011)
47. Metodologías Innovadoras. romoviendo equidad de género en la escuela. <http://innovadocentes.blogspot.com/2010/12/promoviendo-equidad-de-genero-en-la.html> (19/08/201)
48. Monreal Gimeno. M.C. Reflexiones sobre la enseñanza universitaria ante la convergencia europea. La educación en el siglo XXI: nuevos horizontes.2005. Editorial Dykinson. Pág. 154.
49. Modelos de Autoeficacia. <http://sida-aids.org/psicologia-sida/29-modelos-de-salud/20-modelo-de-autoeficacia.html> (16/08/2011)
50. Profesor de artes plásticas del departamento de expresión musical, plástica y corporal y su didáctica de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Profesor de educación especial y educación infantil.
51. Insight: es la capacidad de darse cuenta, es tomar conciencia de forma súbita de una realidad interior que normalmente había permanecido inconsciente.
52. Morales Häfelin, P (2007) ¿Puede la actividad plástica ayudar en el tratamiento de personas con trastornos mentales severos? Los efectos terapéuticos del arte-terapia. Memoria para optar al título de Psicólogo del departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
53. Pozuelo Cabezón S.C. (2010) capítulo titulado “Yo, mi mundo, mi historia contada a través de la Arteterapia” en el libro “Arteterapia en el ámbito de la alteración mental”, editado por “Asociación Cultural de Ediciones Océano”, con ISBN nº 84-614-1936-4
54. Bolívar. A. Diseño y Desarrollo del Curriculum en la Educación Secundaria. 1997. Editorial Horsori. Pág. 162

55. Bonal. Xavier. Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de investigación. 2008. Editorial Grao, de IRIF, S.L. Pág. 26.
56. Escribano González . A. Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general. 2004. Graficas Cuenca S.A. Cuenca.
57. .Monreal Gimeno. M.C. Reflexiones sobre la enseñanza universitaria ante la convergencia europea. La educación en el siglo XXI: nuevos horizontes.2005. Editorial Dykinson. Pág. 154.
58. http://www.didacta21.com/documentos/Cuerpos_Docentes/Profesores_de_Secundaria/Psicologia_y_Pedagogia/Tema_demo_de_Psicologia_y_Pedagogia.pdf

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organización de la Familia Profesional “Edificación y Obra Civil”	101
---	-----

ÍNDICE DE FOTOS

Foto 1. Imagen “El Principito”. Jean de Saint-Exupéry	61
Foto 2. I.E.S. José María Torrijos. Málaga. Curso 2007/07. Silvia Pozuelo	66
Foto 3. I.E.S. José María Torrijos. Málaga. Curso 2007/07. Silvia Pozuelo	99
Foto 4. I.E.S. Carlinda. Málaga. Curso 2011/12. Silvia Pozuelo	99
Foto 5. Mosaico. I.E.S. José María Torrijos. Málaga. Curso 2007/07. Silvia Pozuelo	170
Foto 6. Mosaico. I.E.S. Carlinda. Málaga. Curso 2011/12. Silvia Pozuelo	172
Foto 7. Taller “El Circo”. I.E.S. Carlinda. Málaga. Silvia Pozuelo	173

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de alumnado matriculación por enseñanzas	132
Gráfico 2. Evolución del alumnado de FP entre los cursos 2007/2008 y 2014/2015.	133
Fuentes. MECD	
Gráfico 3. Comparativo de alumnos alumnas matriculados por rama	139
Gráfico 4. Comparativo de alumnos alumnas matriculados por año y por centro andaluz.	142
Fuente: Silvia Pozuelo	
Gráfico 5. Comparativo de matriculación de PCPI. Fuente: Silvia Pozuelo.	155
Gráfico 6. Matriculación de PCPI por centros, alumnado y año. Fuente: Silvia Pozuelo	155
Gráfico 7. Matriculación de PCPI por centros, alumnado y año. Fuente: Silvia Pozuelo	157
Gráfico 8. Matriculación de PCPI por centros, alumnado y año. Fuente: Silvia Pozuelo	158
Gráfico 9. Participación por sexo. Fuente: Silvia Pozuelo	160
Gráfico 10. Acceso. Fuente: Silvia Pozuelo	160
Gráfico 11. Como se ven en el futuro. Fuente: Silvia Pozuelo	161
Gráfico 12. Lo bueno de ser hombre y lo bueno de ser mujer. Fuente: Silvia Pozuelo	161
Gráfico 13. Educación afectivo sexual. Fuente: Silvia Pozuelo	162
Gráfico 14. Comportamiento ante una discusión de pareja. Fuente: Silvia Pozuelo	162
Gráfico 15. Actitud ante las tareas domesticas. Fuente: Silvia Pozuelo	162
Gráfico 16. Tratar temas de sexualidad en casa. Fuente: Silvia Pozuelo	162
Gráfico 17. Porcentaje de a quien consultan más las dudas. Fuente: Silvia Pozuelo	163
Gráfico 18. Participación en las entrevistas. Fuente: Silvia Pozuelo	166
Gráfico 19. Motivación en la matriculación. Fuente: Silvia Pozuelo	166

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales elementos de la Práctica Metodología	118
Tabla 2. Principales elementos del Estudio Descriptivo	119
Tabla 3. Tasa de escolarización en educación infantil. Fuente. INE	124
Tabla 4. Tasas netas de escolaridad a los 3 años. Curso 2006/07. Fuente. INE	124
Tabla 5. Población escolarizada en el nivel 0 a los 3 y 4 años en la UE. 2012	125
Tabla 6. Abandono educativo temprano. España, UE-27 y UE-28 Fuente. Indicadores Europa 2020. INE. Eurostat.	126
Tabla 7. Abandono educativo temprano en la UE, 2013. Fuente. Indicadores Europa 2020. INE. Eurostat	126
Tabla 8. Tasas netas de escolarización de 16 a 24. Fuente. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	128
Tabla 9. Graduado en ciencias, matemáticas y tecnología. España y UE-27. Fuentes. Estadísticas de educación y formación. INE. Eurostat	129
Tabla 10. Matriculados en ciencias, matemáticas y tecnología. España y UE-27. Fuentes. Estadísticas de educación y formación. INE. Eurostat	129
Tabla 11. Mujeres graduadas en educación superior por campo de estudios. Fuentes. Estadísticas de educación y formación. INE. Eurostat	130
Tabla 12. Mujeres graduadas en educación superior por campo de estudios. España, UE-27. Fuentes. Estadísticas de educación y formación. INE. Eurostat	130
Tabla 13. Mujeres por cada 100 hombres graduadas en educación superior en la UE. Fuentes. Estadísticas de educación y formación. INE. Eurostat	131
Tabla 14. Matriculación por Enseñanzas. Fuentes. INE.	131
Tabla 15. Distribución del alumnado de FP. Estadísticas de educación y formación.	134
Tabla 16. Distribución del alumnado de FP, en Andalucía. Estadísticas de educación y formación. INE.	135
Tabla 17. Matriculación en Edificación y Obra Civil. Estadísticas de educación y formación. INE.	135
Tabla 18. Matriculación en Edificación y Obra Civil, en Andalucía. Estadísticas de educación y formación. INE.	136
Tabla 19. Matriculación en Edificación y Obra Civil, en Andalucía por provincias y especialidad. Estadísticas de educación y formación. INE.	137
Tabla 20. Matriculación en PCPI por provincias andaluzas. Estadísticas de educación y formación. INE.	138
Tabla 21. Matriculación en PCPI de Albañilería y de Acabados y Pintura por provincias andaluzas. Estadísticas de educación y formación. INE.	139
Tabla 22. Matriculación real en PCPI de Albañilería y de Acabados y Pintura en centros andaluces. Fuentes: Silvia Pozuelo	141
Tabla 23. Mujeres en el profesorado por enseñanzas. Fuente: Las cifras de la Educación en España. Edición 2010. INE.	143
Tabla 24. Mujeres en el profesorado en la Universidad. Fuente: Las cifras de la Educación en España. Edición 2010. INE.	143
Tabla 25. Profesorado que imparte enseñanzas en Ciclo Superior de Edificación y Obra Civil. Fuentes: INE.	145
	153

Tabla 26. Alumnado matriculado en FP en Córdoba durante nuestro estudio. Fuentes: Silvia Pozuelo

Tabla 27. Alumnado que asiste a FP en Córdoba durante nuestro estudio. Fuentes: Silvia Pozuelo 153

Tabla 28. Alumnado que asiste a PCPI de Edificación y Obra Civil en Andalucía. Fuentes: Silvia Pozuelo 154